

Scheuerl, Hans
Reformpädagogik

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 185-235. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Scheuerl, Hans: Reformpädagogik - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 185-235 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95226 - DOI: 10.25656/01:9522

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95226>

<https://doi.org/10.25656/01:9522>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

77/13.10.1997

Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE	
Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN	
Jugendforschung – Jugendpädagogik	13
HANS OSWALD	
Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter	51
HERWART KEMPER	
Schule und Schultheorie	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA	
Interkulturelle Bildung	107
PHILIPP GONON	
Berufsbildung	151
HANS SCHEUERL	
Reformpädagogik	185
JÜRGEN OELKERS	
Allgemeine Pädagogik	237

Reformpädagogik

1.	Vorüberlegungen	185
1.1	Was heißt „Reformpädagogik“? – Vorläufige Kennzeichnung	187
1.2	Was heißt „Reform“?	187
1.3	Historische Vorläufer	188
2.	Stoßrichtungen pädagogischer Reformen	189
2.1	„Innere Reformen“	189
2.2	Strukturreformen	190
2.3	Verflechtungen und Interferenzen	191
3.	Reformansätze im Überblick	193
3.1	Das „Jahrhundert des Kindes“	193
3.2	Montessori-Pädagogik	194
3.3	Von Tolstoj zur Sowjetpädagogik	196
3.4	John Dewey und die „new education“ in den USA	198
3.5	Beispiele aus Europa	201
3.5.1	Eine Pädagogik „vom Kinde aus“	202
3.5.2	„Lebensschule“ – „Tatschule“ – „Arbeitsschule“	205
3.5.3	Kunsterziehung und musische Bildung	210
3.5.4	Versuche und Modelle reformpädagogischer Synthesen: Landerziehungsheime – Freie Waldorfschulen – Jena-Plan	213
4.	Beurteilungen und offene Fragen	219
4.1	Vielfalt oder Einheit der Reformpädagogik? – Abgrenzungsprobleme	219
4.2	Kontinuitäten und Brüche – Ausblick	222
5.	Literatur	227

1. Vorüberlegungen

Als im Herbst 1989 in Deutschland Mauer und Stacheldraht fielen und die getrennten Teile wieder beginnen konnten zusammenzufinden, lag für sie das letzte gemeinsam erlebte Stück pädagogischer Erinnerung in der „gleichgeschalteten“ Erziehung des Nationalsozialismus. Nur einzelne ältere Menschen konnten und können sich noch aus eigener Anschauung an die vorausliegende Epoche der Weimarer Republik erinnern. Und „Reformpädagogik“ war auch damals nur ein Teil innerhalb der gesamten Pädagogik der ersten Jahrhunderthälfte gewesen, noch dazu ein in sich oft zerstrittener und von der Verbreitung her keineswegs vorherrschender Teil.

Als dann der Zweite Weltkrieg verloren und das „Dritte Reich“ zusammengebrochen war, begann man zwar beim Wiederaufbau nach 1945 in Schulen, Hochschulen und Ausbildungsstätten allerorten in Ost und West, an die Pädagogik und das Bildungswesen der Weimarer Epoche wieder anzuknüpfen, und

griff dabei bevorzugt auch auf Ideen und Modelle der Reformpädagogik zurück. Erschienen sie doch gegenüber den diskreditierten NS-Vorstellungen von Erziehung als ein zu Unrecht abgerissenes oder mißbrauchtes Stück pädagogischer Tradition. Und so ging man zunächst in allen vier Besatzungszonen daran, reformpädagogische Praxisbeispiele, Denkweisen und Grundeinstellungen neu zu beleben.

Aber war das, was man da für unverdächtig hielt, wirklich über alle Zweifel erhaben? Oder konnte man nicht unversehens auch Denkweisen und Parolen mit übernehmen, in denen sich (zumindest in Deutschland und Österreich) schon weit vor der NS-Herrschaft auch erschreckend nationalistische, machterherrlichende Freund-Feind-Bilder, Glorifikationen „soldatischen Geistes“ und auch antisemitische Töne in reformpädagogischen Streitschriften abgezeichnet hatten?

So entstanden schon bald nach 1945 Kontroversen darüber, ob und wie sich der Komplex der „Reformpädagogik“ differenzieren ließe. In der Sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR galt schon etwa von 1946 an die Leitlinie, „sozialistische“ Reformansätze aus der Arbeiterbewegung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts als Vorbilder weiterzugeben, „bürgerliche“ Pädagogen hingegen nach „fortschrittlichen“ und „reaktionären“ Tendenzen zu scheiden und ihr Andenken entsprechend entweder nur mit Einschränkungen zu pflegen oder aber ganz auszumerzen. In der Nachfolge dieser Debatten bildete sich schließlich eine „stalinistisch betriebene pauschale Ablehnung der Reformpädagogik durch die staatliche Bildungspolitik und institutionalisierte Pädagogik der DDR“ heraus (PEHNKE 1992, S. 5; vgl. GERT GEISSLER 1992, S. 913 ff.; dazu auch GRUSCHKA 1992, S. 575 ff.). – In den westlichen Zonen der späteren BRD kam mit dem „Kalten Krieg“ eher eine umgekehrte Berührungsangst auf: Viele sozialistische Reformansätze wurden stillschweigend ausgeblendet; innerhalb individualisierender, liberaler oder konservativer Strömungen wurden unangenehmere Töne aus der Vergangenheit eher heruntergespielt. Und die Bundesrepublik hatte sich nach den ziemlich mißglückten „Entnazifizierungs“-Anstrengungen für die fünfziger und frühen sechziger Jahre so etwas wie einen politischen „Heilschlaf“ verordnet, den RALPH GIORDANO später rückblickend als „Die zweite Schuld“ kritisierte (GIORDANO 1987). Im pädagogischen Lehrbetrieb wurde währenddessen die NOHLsche „Meistererzählung“ (OELKERS) über „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (NOHL 1930/33) weitergegeben, bald auch durch neuere Textausgaben und Quellensammlungen (besonders durch FLITNER/KUDRITZKI 1961/62) angereichert und differenziert.

Erst die „68er Studenten“ gaben sich damit nicht mehr zufrieden und forderten eine Generalkritik. Für viele jüngere Erziehungswissenschaftler wurde „Reformpädagogik“ schlechthin zur Bezeichnung für eine obsolet gewordene Vorstellungswelt, die durch ihren „präfaschistischen“ Irrationalismus desavouiert sei (vgl. KUNERT 1973; SCHONIG 1973). Entsprechend trat auch die Beschäftigung mit Reformpädagogen in den Lehrangeboten vieler Hochschulen deutlich zurück, es sei denn, sie geschah in „ideologiekritischer“ Absicht.

Doch bereits seit Ende der siebziger Jahre scheint das Thema wieder neue Anziehungskraft zu gewinnen. Nach mancherlei Enttäuschungen mit den staatlich-administrativen „Bildungsreformen“ der sechziger und siebziger Jahre haben Publikationen über Reformpädagogen, ihre Ideen, Programme und Modelle wieder an Attraktion gewonnen, ja, sie erleben mittlerweile sogar eine

ausgesprochene Konjunktur. – Auch die Umorientierung, die nun in den neuen Bundesländern ansteht, legt bei der Suche nach Richtpunkten eine gründliche Befassung mit Vorstellungen und Erfahrungen nahe, die das internationale Reformspektrum, das ja inzwischen historisch breit dokumentiert ist, für ein lohnendes Studium bereithält.

1.1 Was heißt „Reformpädagogik“? – Vorläufige Kennzeichnung

Der Ausdruck „Reformpädagogik“ hat sich als Sammelname für unterschiedliche, teils miteinander rivalisierende pädagogische Erneuerungsbestrebungen eingebürgert, wie sie international vor allem seit der letzten Jahrhundertwende zu beobachten sind – parallel und in Überschneidung mit vielerlei anderen Tendenzen zur „Lebensreform“. An die Stelle konventioneller Autorität und unreflektierten Gehorsams, mechanischen Auswendiglernens und veräußerlichten Drills sollten kindliche und jugendliche Eigeninitiative, Aktivität und Erlebnis, experimentierende Entdeckerfreude und künstlerischer Ausdruck, lebendige Erfahrung und kooperativer Gemeinschaftssinn als leitende Charakteristika einer „neuen Erziehung“ – „Progressive Education“ – treten.

Geographisch gab es solche Impulse von den skandinavischen Ländern bis nach Italien und von Rußland bis nach Amerika, bevor sie sich auch nach Palästina, Indien, Australien, Japan und in zahlreiche weitere Länder um den Globus herum ausbreiteten. Den Reformern im Schul- und Erziehungswesen ging es dabei um Forderungen und Programme wie um praktische und organisatorische Erneuerungen. Es gab Streitschriften und literarische Visionen – etwa von einer „Zukunftsschule“ oder einer durch Erziehung zu schaffenden „besseren Gesellschaft“ –, ebenso wie es detaillierte methodische Kleinarbeit in den Schulstuben gab oder von Einzelpersonen wie von engagierten Kollegien initiierte neue Schul- und Erziehungsmodelle. Einige solcher Reformtendenzen drangen schließlich auch in die Schulgesetzgebung ein, so daß man wohl zwei miteinander verwobene, aber dennoch unterscheidbare Komplexe von Reformen auseinanderhalten kann: solche, denen es primär um neue Formen des pädagogischen Umgangs zwischen den Generationen, um einen besseren, freieren oder effektiveren Lehr- und Erziehungsstil geht; und solche, die mittels staatlicher, gesetzgeberischer, jedenfalls organisatorischer Planungstätigkeit und Kontrolle „von oben“ eine „Bildungsreform“ in Richtung auf bessere „Einheit“ und „Differenzierung“ der Schul- und Ausbildungsorganisation als ganzer anstreben.

Schon diese vorläufige Kennzeichnung deutet an, daß es sich bei der Reformpädagogik um ein Spannungsfeld handelt, in dem Heterogenes zusammengefaßt und zusammengedacht wird und in dem daher Streit und Verständigungsprobleme ein Dauerthema sind.

1.2 Was heißt „Reform“?

Dem Wortsinne nach meint der Ausdruck „Reform“ die Wiederherstellung eines Ursprünglichen, Eigentlichen, Grundsätzlichen – eine Erneuerung also durch Rückgriff hinter Fehlentwicklungen. Der Anlaß ist jedesmal ein Defizit.

Ihm gegenüber verweisen die Reformer auf historische Vorbilder oder rufen Prinzipien in Erinnerung, die eigentlich immer hätten gelten sollen, die aber zu Unrecht vergessen wurden oder durch Veräußerlichung, dogmatische Erstarrung und Routine ihres Sinnes beraubt worden sind. Durch Reform soll von den Ursprüngen oder Prinzipien her evolutionär (nicht revolutionär) an der Wiederherstellung besserer Zustände gearbeitet werden. So die Denkfigur, die einem moderaten Reformbegriff innewohnt. Es ist klar, daß es von hier ohne eindeutige Grenzen auch Übergänge zu radikaleren Formen der Defizitbekämpfung geben kann und daß es mithin Ermessenssache bleibt, ob man eine Erneuerungsbemühung noch „reformerisch“ oder schon „revolutionär“ nennt.

1.3 Historische Vorläufer

In diesem allgemeinsten Sinne läßt sich der Begriff der „Reform“ auch schon auf viele ältere pädagogische Strömungen und Richtungen anwenden, wie sie spätestens seit Beginn der Neuzeit in nicht abreißender Folge mit wechselnden Akzenten aufgetreten sind. Im Grunde war schon seit der Renaissance jede irgendwie profilierte Pädagogik zugleich gegenüber älteren, als defizitär kritisierten pädagogischen Zuständen eine Reformpädagogik:

Der europäische *Humanismus* des 15. und 16. Jahrhunderts enthielt schon in seiner Leitformel „Ad fontes!“ („Zu den Quellen!“) den zentralen Charakterzug einer Reformbewegung. Ebenso die *Kirchenreformation* mit ihrem Rückgang auf „das Wort“ wie auch die *Gegenreformation*, die, begleitet von einem gewaltigen sinnlich-ästhetischen Aufgebot, sich lehrend für Wiederherstellung der Glaubenstradition und einer religiös geführten Erziehung einsetzte. Gleichwohl breitete sich in den Schulen beiderlei Konfession, einer Hydra gleich, immer wieder ein scholastischer, dogmatisierter Lehrbetrieb aus, gegen den sich im 17. Jahrhundert „*Reformdidaktiker*“ wie RATICHUS und COMENIUS wandten, die zudem bereits erstmals auf all jenen Aktionsebenen gewirkt haben, wie man sie auch in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts wiederfindet: vom utopischen Entwurf bis ins praktische Unterrichtsdetail und von den anthropologischen Begründungen bis in die Schulstrukturen, Lektionspläne, Lehrbücher und Methoden. – Von ihrem ganz anderen Ausgangspunkt her war die Verinnerlichungsbewegung nach dem Dreißigjährigen Krieg, die sich im *Pietismus* wie in einigen *mystischen Strömungen* anzeigte, ebenfalls eine Reformbewegung mit deutlich pädagogischen Akzenten: In Konzentration auf ein „gottseliges Leben“ wollten sich die „Stillen im Lande“ aus dem Dogmenstreit der Orthodoxien zurückziehen, um sich in Gebet wie praktischer Gemeindefrömmigkeit und sozialen Aktivitäten zu bewähren. – Fast hundert Jahre später gehören in abermals veränderter Lage auch die *Philanthropen* des späteren 18. Jahrhunderts selbstverständlich in diese Reihe: Unter Berufung auf ROUSSEAU suchten sie dem Moralismus und Rigorismus der orthodoxen wie nun auch der pietistischen Pädagogik eine „natürliche“, entwicklungsgemäße, nun schon stark säkularisierte Erziehungsweise entgegenzusetzen, die die Bedürfnisse und den Eigenwert der Altersstufen achten und „menschenfreundlicher“ sein wollte als alle früheren Epochen. Schließlich wurde dann (ebenfalls inspiriert von ROUSSEAU, aber auch in kritischer Auseinandersetzung mit ihm) in der

Epoche der deutschen „Klassik“ und „Romantik“ eine Vielfalt pädagogischer Erneuerungsideen und -impulse angebahnt, zu der manches pädagogische Versprechen gehörte, das dann in der weiteren Entwicklung, durch vermeintliche „Sachzwänge“ veräußerlicht, wiederum Anlaß für reformerische Initiativen bot. So hatte das wohl wichtigste pädagogische Ergebnis der *Aufklärungsepoche* fast unvermeidlich auch teil an deren „Dialektik“ (ADORNO/HORKHEIMER 1947/1971): der Etablierung staatlicher Bildungspolitik und dem erstmals im 19. Jahrhundert in der Breite wirklich durchgesetzten *Aufbau eines öffentlichen Schulwesens für alle*. Die damit in Gang gesetzte „Bildungsexpansion“ führte beinahe zwangsläufig auch zu Phänomenen der Selbstentfremdung ebendieser „Bildung“. Die Alphabetisierung faktisch aller Bevölkerungsschichten wurde erkaufte durch eine „Zwangsschule“, die viel Kritik provozierte. Die Institutionalisierung und Verdichtung des Pflichtschulnetzes wie die wegen der Rechtsgleichheit nötige Koordination auch der weiterführenden Bildungsanstalten brachten Reglementierungen, Normierungen und Bürokratisierungen mit sich, die sich auf alle Stufen der Schulorganisation auswirkten. „Pensen“ und „Berechtigungen“ beherrschten bald das Feld, so daß schon in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts von medizinischer Seite vor einer „Überbürdung“ der Schüler gewarnt wurde (LORINSER 1836; vgl. dazu PETRAT 1981). In denselben Jahren begann die Volksschullehrerschaft um ihre wissenschaftliche Bildung und um pädagogische Selbstbestimmung gegenüber den Aufsichtsbehörden zu kämpfen, ein „emanzipatorisches“ Aufbegehren gegen hierarchische Strukturen.

Für die Reformpädagogen an der Wende zum 20. Jahrhundert gab es also Defizite ebenso wie Vorläufer in großer Zahl und Unterschiedlichkeit, auf die sie sich beziehen konnten, wenn sie der zeitgenössischen Pädagogik und Bildungspolitik Erneuerungsperspektiven eröffnen wollten.

2. Zwei Stoßrichtungen pädagogischer Reformen

Überblickt man die auffälligsten Wandlungen, die sich auf pädagogischem Felde in den letzten Menschenaltern vollzogen haben, so sind es gegenüber dem 19. Jahrhundert wohl vor allem zwei Vorgänge, die die innerpädagogische und bildungspolitische Diskussion bewegt und zu Reformen inspiriert haben.

2.1 „Innere Reformen“

Es finden sich erstens Bemühungen, ein pädagogisches Bewußtsein dafür zu mobilisieren, daß und wie die offensichtlichen Verkrustungen aufzulösen seien, die das bürokratisierte und obrigkeitsstaatlich verfestigte Schulwesen des 19. Jahrhunderts hinterlassen hat. Im Blick der Reformen waren dies – nicht ohne polemische Überzeichnungen, die der eigenen Sache Profil und Schubkraft geben sollten – eine Lehrstoff-Gläubigkeit und ein Pensen-Unwesen, eine Wisserei und Kopflastigkeit der Schulinhalte sowie ein lehrerzentrierter Frontalunterricht und Methodendruck, der die Schüler passiv oder bloß rezeptiv machte. Der Aktivität, dem Betätigungsdrang und der Verantwortungsbereitschaft, aber

auch dem ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungswillen von Kindern und Jugendlichen sollte endlich ein angemessener Raum gegeben werden.

Den Generalnenner dieser seit den Tagen unserer Groß- und Urgroßeltern immer wieder erhobenen Reformforderungen könnte man mit einem aus den Schuldebatten um 1890 übernommenen Ausdruck EDUARD SPRANGERS als „innere Schulreform“ bezeichnen (SPRANGER 1949). Darin ist unausgesprochen mitgesagt, daß die „äußere“ Gestalt des öffentlichen Schulwesens, die das 19. Jahrhundert hervorgebracht hatte, als gewaltige organisatorische Leistung immer schon vorausgesetzt wurde, wenn der Kampf gegen die benannten Defizite – sei's in der staatlichen Schule selbst, sei's in privaten Alternativgründungen – aufgenommen werden solle. Spätere Zweifel daran, ob man „innere und äußere Schulreform“ überhaupt voneinander trennen oder gar gegeneinander ausspielen könne (FURCK 1967), bleiben zu bedenken, auch wenn man die Unterscheidung nur in heuristischer Absicht vollzieht.

2.2 *Strukturreformen*

Zweitens ist daneben – zwar gleichzeitig, aber nicht immer im Gleichklang mit den „inneren Reformen“ – ein durchgehender historischer Wandlungsprozeß im Blick auf die *soziale Funktion* unserer Bildungsanstalten zu beobachten – ein im Vergleich zum „inneren“ zwar durchaus nicht bloß „äußerlicher“ Wandlungsvorgang, bei dem aber dennoch die quantitativen und strukturellen Änderungen besonders auffallen. Gegenüber den um die Jahrhundertwende noch nahezu völlig gegeneinander isolierten Schulgattungen (Gymnasien, Realanstalten, Volksschulen), deren Besucherschaften auch im sozialen Sinne als „Schichten“ stark gegeneinander abgegrenzt waren, ist mittlerweile in allen kulturpolitischen Lagern – zumindest prinzipiell – die Einsicht getreten, daß ein „durchlässiges“, organisatorisch sehr viel stärker miteinander verzahntes, zugleich einheitliches und in sich differenziertes Schulsystem gefordert ist (vgl. SCHEUERL 1970; FURCK 1992). Über die Formen „innerer“ und „äußerer“ Differenzierung gibt es freilich immer wieder Streit; es werden Kompromisse gefunden und wieder angefochten – doch eine langfristige Veränderung ist als Faktum nicht zu übersehen:

Innerhalb weniger Generationen hat sich die Population der weiterführenden Schulen in aller Stille quantitativ wie ihrer Herkunft nach spürbar verändert: Die Gymnasien sind längst keine „Honoratiorenschulen“ mehr, und auch die Hochschulen enthalten in ihren Besuchermassen einen Bevölkerungsschnitt, der schon quantitativ nicht mehr allein von der „Honoratiorenschaft“ der Jahrhundertwende abstammen kann. Mag auch der Prozentsatz sogenannter „Arbeiterkinder“ an höheren Schulen und Universitäten etwa in Westdeutschland noch geringer als anderswo sein – eine Erhebung über „Arbeiterkel“ dürfte die sozialen Umschichtungsprozesse, die sich hier vollzogen haben, erst in ihrem ganzen Ausmaß zeigen. Vergleicht man Besucherquoten, Anzahl und Größe von Gymnasien und Universitäten, aber auch den Ausbau des Real-, Berufs- und Fachschulwesens zwischen 1900 und heute, so hat sich eine wahre „Bildungsexplosion“ ereignet, die freilich analog den organisatorischen Expansionen des 19. Jahrhunderts wiederum nicht ohne Entfremdungserscheinungen abgehen konnte (vgl. etwa die Kritiken von RUMPF 1966, 1976 und 1981; oder von A. FLITNER 1977).

Es fragt sich, ob und in welchem Maße diese Veränderungen durch pädagogische Reformen bewirkt wurden oder ob hier nicht im Gefolge der voranschreitenden Demokratisierung auch noch ganz andere – mentalitäre und demographische – Wirkzusammenhänge geltend zu machen sind, denen die Organisations- und Strukturreformen im öffentlichen Schulwesen oft eher nachgefolgt als vorausgeeilt sind (vgl. etwa für die BRD: LESCHINSKY/ROEDER 1980, S. 283 ff., besonders S. 291 f.). Immerhin haben Reformpädagogen schon früh auch auf die Notwendigkeit von *Strukturreformen* im Bildungswesen hingewiesen und dafür Forderungskataloge und Pläne entwickelt, die etwa nach dem Ersten Weltkrieg das Reichsgrundschulgesetz von 1920 zumindest mit anzubahnen geholfen haben und dann in Gremien wie der „Reichsschulkonferenz“ (ebenfalls 1920) mit einigem Echo öffentlich verhandelt wurden (vgl. FÜHR 1970).

In Österreich gab es – worauf OELKERS (1989, S. 176 ff.) hingewiesen hat – seit 1918 sogar den bildungspolitischen Versuch, reformpädagogische Vorstellungen über „Arbeitsschule“ und „Einheitsschule“ stufenweise von der Volksschule her in einem ganzen Schulsystem per Gesetz einzuführen, bevor nach heftigen parteipolitischen Kontroversen um 1927 ein mehrdeutiger Kompromiß gefunden wurde – von den einen als Fortschritt, von den anderen als Bremsmanöver verstanden – und das ganze Unternehmen schließlich unter der Regierung DOLLFUSS 1934 nach Niederschlagung der Sozialdemokratie abgeblasen wurde (vgl. O. GLÖCKEL 1939; OELKERS 1989, S. 176–185).

2.3 Verflechtungen und Interferenzen

Beide Stoßrichtungen pädagogischer Reformen – die Verlebendigungs- und Aktivierungsbestrebungen im „Inneren“ der Bildungseinrichtungen und die Bemühungen um strukturelle Modernisierung – lassen sich zwar begrifflich voneinander trennen, gehören aber faktisch durch ein Spannungsgeflecht von Wechselwirkungen zusammen. Doch beide Reformtendenzen haben auch verschiedene Anlässe und Ursprünge. Sie können sich gegenseitig in den Weg treten und laufen nicht von selber auf das gleiche Ziel zu:

Setzen die „inneren Reformen“ immer schon ein differenziertes, in seinen Organisationsformen, Anforderungen und Pensen geradezu wuchernd entwickeltes, deshalb der Straffung und Vereinfachung bedürftiges Bildungswesen voraus, so gehen Planungs- und Organisationsreformen, die die Voraussetzungen für mehr „Bildungsgerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“ schaffen wollen, meist gerade umgekehrt davon aus, daß ein Teil der Bevölkerung bisher überhaupt noch kein ihm angemessenes Bildungsangebot erhalten habe.

Viele Quellen unserer Sozialgeschichte sprechen dafür, daß es im 19. Jahrhundert in den meisten europäischen Völkern – mit nationalen Varianten – nicht nur eine, sondern, wie durch Barrieren voneinander getrennt, jeweils zwei Gesellschaften gegeben habe: die „Gebildeten“ und das „Volk“. In Teilen des „Volkes“ waren für lange Zeiträume noch „volkstümliche“ Traditionen lebendig, die aus einer Zeit kamen, da ständische Ordnungen älterer Art den einzelnen noch in seinem Lebenskreis zu halten und zu führen beanspruchten. Auch das Volksschulwesen suchte solche Traditionen noch lange zu stützen und aufrechtzuerhalten. Doch angesichts fortschreitender Proletarisierung einerseits, aufgeklärt

rationaler Reformen andererseits sahen sich solche „volkstümlichen“ Überlieferungen in die Verteidigung gedrängt, je mehr sich Industrialisierung und Verstädterung ausbreiteten. Schließlich gerieten sie in die Rolle romantischer Reminiszenzen. Wiederbelebungsversuche in unserem Jahrhundert, so ehrlich und treu sie gemeint sein mochten, führen in Widersprüche oder emotionale Vieldeutigkeiten (H. GLÖCKEL 1964). Mitten im alten, traditionsbefrachteten Europa, mitten in unserer hochdifferenzierten Industriegesellschaft waren „unterentwickelte Gebiete“ der Bildung entstanden: Gebiete, in denen die alteuropäische – „gelehrte“ wie „volkstümliche“ – Kultur abgerissen war oder nicht mehr tragfähig schien, die moderne, rational aufgeklärte Bildung sich aber als überzeugende eigene Lebensform noch nicht hat herausbilden können (W. FLITNER 1990, S. 331 ff.).

So bestanden – und bestehen möglicherweise bis heute – für verschiedene Adressatengruppen pädagogischer Reformen unterschiedliche Nachhol- und Erneuerungsbedürfnisse: Wo akkumulierte Wissensbestände *materialiter* übermächtig geworden sind, ist Entlastung vom Pensendruck der Vielwisserei, Befreiung von der Diktatur der Stofffülle, von lehrplanmäßiger Schematisierung und methodischer Gängelung angezeigt; da wird es um Auswahl und exemplarische Beschränkung gehen, um didaktische „Entrümpelung“ und Stärkung des eigenen, unvoreingenommenen Fragens. Möglicherweise wird hier selbst eine Verkürzung von Schul- und Studienzeiten sinnvoll sein. Wo aber „Bildungsbarrieren“ – wirkliche wie vermeintliche, die psychologisch und demographisch nicht weniger wirksam sind – ganze Gruppen einer Bevölkerung von den Chancen gesteigerter Grundbildung und fachlich qualifizierter Berufsausbildung generationenlang ferngehalten haben, wo also von Wissensballast gar nicht die Rede sein kann, da werden unter Umständen genau gegenteilige Maßnahmen effektiver sein: eine Schulzeitverlängerung, zusätzliche Weiterbildungsangebote, ein bis ins kleinste nach Lernschritten zerlegter, möglicherweise durch Computer und Lernmaschinen gestützter „programmierter Unterricht“, der mit seinen curricularen Nah-, Mittel- und Fernzielangaben genau jene Art von Pensenbewältigung in modernisierter Form wieder auflegt, vor der die Mehrzahl der frühen Reformpädagogen unseres Jahrhunderts die stärkste Abneigung empfunden hatte.

Sollen aber „gleiche Chancen“ erreicht werden, so können und müssen wohl zeitweise für unterschiedliche Ausgangslagen auch unterschiedliche Maßnahmen angeboten werden: hier eine Verstärkung des liberalen Elements, ein Abwerfen von Ballast, um Selbständigkeit zu wagen – dort zu gleicher Zeit zunächst eine stärkere „Verschulung“. Wenn aber Maßnahmen so gegensätzlicher Art nebeneinander sinnvoll, ja gefordert sein können, was heißt dann noch „Reform“, was „Modernisierung“?

„Reformpädagogik“ läßt sich dann jedenfalls kaum noch als einheitliche „Bewegung“ verstehen, selbst wenn es gegenüber den übermächtigen Staatsinstitutionen wie gegenüber einer ebenso übermächtigen Gewohnheitspädagogik unter den reformpädagogischen Richtungen und Schulen immer wieder auch Wahlverwandtschaften und Zweckbündnisse gegeben hat. Angesichts der Spannweite gegensätzlicher Konzepte lassen sich dann Ausdrücke wie „new education“ oder „Reformpädagogik“ zwar auch weiterhin unverfänglich als Sammelbezeichnungen verwenden. Von der Einheit *einer* „pädagogischen Be-

wegung“ haben aber stets nur solche Autoren gesprochen, die sich mit dieser Bezeichnung für die Stiftung und Stärkung eines bestimmten pädagogischen Bewußtseins, einer bestimmten Gruppe oder Richtung von Reformen engagiert haben, um deren öffentliche Resonanz und deren bildungspolitischen Einfluß zu stützen. So hat in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren in Deutschland ein Kreis von Hochschullehrern der Pädagogik eine Auswahl von Reformansätzen, die der Tradition der sogenannten „deutschen Bewegung“ (NOHL 1970; vgl. FINCKH 1977) nahestanden, als „pädagogische Bewegung“ interpretiert, „kanonisiert“ (BÖHM 1974, S. 763) und bildungspolitisch voranzubringen versucht (so W. FLITNER 1928/1987; WENIGER 1930 und 1932; NOHL 1949 a). Von außen gesehen und aus der Distanz sollte man jedoch – zumal in internationalen Kontexten – von pädagogischen „Bewegungen“ besser nur noch im Plural sprechen. Zu unterschiedlich sind Zielrichtungen, methodische Wege, anthropologische und politische Hintergründe, zu häufig Konkurrenzen, Kontinuitätsbrüche und Widersprüche zwischen Reformerguppen und Schulmeinungen.

Gegenüber der vorläufigen Unterscheidung von „inneren“ und „strukturellen“ Reformen bedarf es einer historisch konkreteren Darstellung charakteristischer Reformansätze und -modelle in einem eigenen „narrativen“ (erzählenden) Berichtsteil.

3. Reformansätze im Überblick

Pädagogische Strömungen entstehen – zumindest an ihrem Ursprung – nicht frei und widerstandslos aus dem Nichts. Sie entstehen in Form von Antworten auf jeweils bestimmte, als unbewältigt oder bisher noch zu schlecht bewältigt empfundene Situationen, durch die sie sich herausgefordert fühlen. Sie suchen Antworten auf eine Not.

3.1 Das „Jahrhundert des Kindes“

Wie mit einem Fanfarenstoß oder Paukenschlag hatte die schwedische Lehrerin, Pazifistin und Frauenrechtlerin ELLEN KEY (1849–1926) im Jahr 1900 „Das Jahrhundert des Kindes“ proklamiert. Ihre Streitschrift erlebte unter diesem Titel innerhalb von acht Jahren allein in Deutschland 14 Auflagen. In mitreißender Sprache und mit beißender Ironie wurden da nicht nur die herkömmliche Pädagogik und ihre „Seelenmorde“ angeprangert, sondern mit der Vision einer „Zukunftsschule“ auch für Gleichgesinnte im In- und Ausland ein weithin sichtbares Zeichen gesetzt: der Natur des Kindes ihren Lauf zu lassen, damit sie sich selber helfe; den Gang der Entwicklung nicht zu stören; *nicht zu erziehen – das sei die beste Erziehung*. Nun ergaben solche schriftstellerischen Visionen, wie die Verfasserin selber schrieb, freilich nur eine „geträumte Schule“. Und auch das Jahrhundert, das da so emphatisch begrüßt worden war, blieb offensichtlich nur ein geträumtes: Im nachhinein müßte man ihm wohl ganz andere Titel verleihen – vom Jahrhundert der Weltkriege bis zum Jahrhundert von Auschwitz und von Hiroshima, vom Jahrhundert der Unterdrückungen und Bevormundungen, der „ethnischen Säuberungen“, Flüchtlinge und Vertriebenen bis zu dem eines welt-

zerstörerischen industriellen Übermuts. Wer heute nach einem passenden Etikett für das Säkulum suchte, dem fiel das „das Kind“ wohl zu allerletzt ein. Um so dringender jener Aufruf schon damals, um so wichtiger vor den heraufziehenden Wetterwänden des drohenden Weltkrieges auch noch die kleinsten Hoffnungsbilder – etwa das Bild einer „Samskola“ im schwedischen Gothenburg, die RAINER MARIA RILKE im Jahr 1904 besichtigte, nachdem er zuvor ELLEN KEY überaus positiv rezensiert und sich dann mit ihr befreundet hatte, und wo er nun glaubte, den freien, werdenden Geist einer Zukunftsschule wirklich verspürt zu haben (RILKE, in: WINKEL 1988, S. 313–315; dazu OELKERS, op. cit. S. 213, und 1989, S. 83; DRÄBING 1990).

3.2 Montessori-Pädagogik

Völlig anders, viel konkreter zupackend ging die italienische Ärztin MARIA MONTESSORI (1870–1952) an die Erziehungsprobleme heran, die sie zunächst als Assistentin an einer Klinik für sinnesgestörte Kinder kennengelernt hatte. Dort gab es die von den französischen Ärzten ITARD (um 1800) und SÉGUIN (im 19. Jahrhundert) entwickelte Methode eines sonderpädagogischen Sinnestrainings mittels differenzierter Übungsmaterialien (farbiger Täfelchen und Stäbe, zu erstastender Hohlformen, Körpern mit verschiedenen rauen Oberflächen, akustischer Übungsmittel u. ä.). MONTESSORI erweiterte dieses System derart, daß sie es später auch auf die Selbstbildung gesunder Vorschul- und Schulkinder übertragen konnte. Im Jahr 1907 gründete sie in San Lorenzo, einem römischen Arbeiterwohnviertel, ihre „Casa dei bambini“, wo sie sozial benachteiligte, familiär wenig gestützte Kinder durch eine bestimmte Atmosphäre und Ordnung sowie durch ihr im einzelnen spezialisiertes, als System zugleich universalisiertes Arbeits- und Trainingsmaterial zu fördern begann.

Auch bei MONTESSORI war – wie bei KEY – viel von der „Freiheit“ und der „Natur“ des Kindes die Rede. Doch Natur und Freiheit bedurften für sie, um pädagogisch wirksam zu werden, vorgegebener Ordnungen: geregelter Formen des sozialen Zusammenlebens im Kinderhaus ebenso wie der immanenten Ordnungsstrukturen jenes der Selbstbildung und Selbstkontrolle dienenden Arbeitsmaterials, in das für Kinder klar erfaßbare Gesetzmäßigkeiten investiert waren. Ohne solche Ordnungen, so lehrte MONTESSORI ihre pädagogische Gemeinde, bleibe das Kind haltlos, verharre in geistiger Unreife, in einem „circulus vitiosus der Nichtigkeiten“ und sei dann weder sich selbst noch seiner Umgebung zu etwas nütze (MONTESSORI 1926, S. 245 ff.; vgl. SCHEUERL 1990, S. 36 ff.). Nehme man es aber ernst, gebe man ihm reale Aufgaben, lasse man es mit Gerätschaften arbeiten oder mit dem Material experimentieren, so gehe eine wunderbare Wandlung mit ihm vor: Es bekomme einen völlig veränderten Gesichtsausdruck, zeige sich intelligent und interessiert, wie wenn „ein Kristallisationspunkt in einem Chaos“ zu wirken beginne (op. cit., S. 72 ff.). MONTESSORI läßt der Natur also nicht einfach ihren Lauf, wie ELLEN KEY es propagiert hatte, sondern sie sucht in vorbereiteter Umgebung durch zurückhaltende Anregungen den der kindlichen Natur innewohnenden „Bauplan“ zu erkennen und durch Übungsangebote zu kräftigen. Ein Prozeß der „Normalisation“ muß in Gang kommen. Darin steckt zwar auch ein Stück Naturoptimismus, vom medi-

zinisch-physiologischen Ausgangspunkt MONTESSORI her anfänglich sogar stark sensualistisch und positivistisch geprägt – ein Ansatz experimentierender Pädagogik, der ihr später die Kritik eingetragen hat, in ihrem Kinderhaus herrsche eine Laboratoriumsatmosphäre oder „Klinikluft“ (HESSEN 1926; HECKER/MUCHOW 1931, S. 101). Doch mitten in MONTESSORI naturwissenschaftlich akzentuierter Semantik finden sich, wenn man genauer liest, schon früh auch immer wieder spirituelle, erweckungsreligiöse Vorstellungen und Metaphern: Da ist beim Beobachten der mit Steckzylindern hantierenden Kinder von „höchsten Seelenphänomenen“ die Rede, die „an Bekehrungen erinnerten“ (op. cit., S. 72 ff.). Und die empirisch-kausale Naturforschung des Laboratoriums wird immer wieder in teleologischer Begrifflichkeit („Bauplan“, „Normalisation“) überschritten. Konzentration und meditative Einstellungen spielen, wie BOLLNOW und VAN VEEN-BOSSE herausgearbeitet haben, eine bedeutende Rolle (BOLLNOW 1959, S. 52–58; VAN VEEN-BOSSE 1964). – In welche weiteren Horizonte gehören solche Vorstellungen hinein?

MONTESSORI hatte sich ihr Leben lang als fromme Katholikin verstanden. Doch in der Strenge konfessioneller Bindung scheint es unterschiedliche Perioden bei ihr gegeben zu haben. In der reformerischen Aufbruchphase um 1900 hatten das traditionelle Konfessionschristentum und die „alte Schule“ für viele Zeitkritiker nahezu identisch als fortschrittshehmend, muffig und rückständig gegolten (vgl. Pöggeler 1963, S. 91). Auch Montessori war als Medizinerin und emanzipierte Frau (die erste weibliche Trägerin eines Dokortitels in Italien) offen für Anregungen aus vielen geistigen Strömungen: So hatte sie über längere Zeit enge freundschaftliche Kontakte nach England zur „Theosophical Fraternity in Education“, wo eine Schule, die zweitweise von BEATRICE ENSOR, der späteren Gründerin des „New Education Fellowship“, geleitet wurde, ausdrücklich nach MONTESSORI-Grundsätzen verfuhr (vgl. BÖHM 1969, S. 129–137). Auch frühe Sowjetpädagogen und „Entschiedene Schulreformer“ aus Deutschland befürworteten MONTESSORI Prinzipien und standen in engem gedanklichen Austausch mit ihr (SCHULZ-BENESCH 1961, S. 88 ff.). Es herrschten unbefangene überkonfessionelle und internationale Beziehungen, das Diskussionsfeld war urban, offen und weit, bis die katholische Kirche etwa von 1919 an ausdrücklich auf Distanz zur Theosophie ging; zu marxistischen Strömungen hatte sie schon immer Abstand gehalten. Nun entstand in den zwanziger Jahren eine Konstellation, in der sich MONTESSORI ungewollt weltanschaulich rivalisierenden Anhängergruppen gegenüber sah, von Verbandspolitikern genötigt, sich um eine authentische „Montessori-Pädagogik“ samt einer „autorisierten Praxis“ zu sorgen (SCHULZ-BENESCH 1961). Zuvor um ihres „Naturalismus“ und „Rationalismus“ willen von kirchlicher Seite scharf kritisiert, fand sie sich nun als katholische Pädagogin beansprucht. Doch sie behielt auch weiterhin einen eher synkretistischen, religiös weitherzigen Standpunkt, der nicht nur Konfessionsgrenzen überschritt, sondern auch von anderen Weltreligionen rezipiert werden konnte: Nachdem MONTESSORI am Beginn des Zweiten Weltkriegs beim Kriegseintritt Italiens auf einer Vortragsreise in Indien durch die Briten interniert worden war, dann aber auch dort wieder pädagogisch tätig werden konnte, sagten indische Freunde ihrer Methode nach, sie sei geeignet, Menschen „zu guten Buddhisten“ zu erziehen (BÖHM 1971, S. 157). Der Zusammenhang ihrer Erziehungslehre und -praxis mit sehr weiträumigen anthropologischen und

gesellschaftskritischen Überlegungen wird auch in ihrem Spätwerk „Kinder sind anders“ (deutsch 1952) noch einmal unterstrichen: Neben den positiv-empirischen, wissenschaftlichen Elementen, von denen sie als Ärztin ausgegangen war, neben den spirituellen und meditativen Momenten, die ihre Erziehungsauffassungen immer durchwirkt hatten, traten hier an ihrem Bilde vom Kinde auch ausgesprochen „mythische“ Züge hervor: das Kind geradezu als Erlösergestalt gegenüber der verderbten Erwachsenengesellschaft (vgl. OELKERS 1989, S. 75 ff.).

3.3 Von Tolstoj zur Sowjetpädagogik

Ein eigener Reformansatz findet sich im alten Rußland: Der Dichter LEO TOLSTOJ (1828–1910) hatte sein erzählerisches Werk mit der teilweise autobiographischen Romantrilogie „Kindheit“ (1851/52), „Knabenjahre“ (1854) und „Jünglingszeit“ (1856) begonnen, in der schon sein pädagogisches Sensorium spürbar wurde. Und in mehreren Anläufen widmete er sich als Gutsherr auf Jasnaja Poljana der Gründung von Schulen für seine Bauernkinder, die er zeitweise mit großer Geduld auch persönlich unterrichtete und in die Arbeitsprozesse des ländlichen und handwerklichen Lebens einführte. Auf Reisen nach Mittel- und Westeuropa besuchte er führende Schulpädagogen, hospitierte bei ihnen und setzte sich mit den klassischen pädagogischen Traditionen auseinander. Vor allem ROUSSEAU, der Lieblingsautor schon seiner Jünglingsjahre, bestärkte ihn in einer Pädagogik, die sich an Recht, Freiheit und Tätigkeitsdrang der Kinder orientierte. Nach seinen großen historischen und gesellschaftskritischen Romanen der sechziger und siebziger Jahre („Krieg und Frieden“, „Anna Karenina“ u. a.) erlebte der zugleich sozial engagierte und doch auch weltmännisch-lebensfreudige Dichter und Gutsherr dann eine „Bekehrung“ („Die Beichte“, 1879), die ihn dazu bewegte, seine zugleich religiös-philosophischen, sozialen und ästhetischen, vor allem aber von der Ethik der Bergpredigt geleiteten Gedanken so schlicht und allgemeinverständlich wie möglich in didaktischen Schriften und Volkserzählungen darzustellen. Moralischer Regorismus führte zwar zum Bruch mit der Orthodoxie. Andererseits distanzierte TOLSTOJ sich von Teilen seiner Anhänger, den „Tolstojanern“, wegen deren Sektierertum. Doch für große Teile seiner internationalen Leserschaft war er zur Leitfigur eines alternativen Lebens geworden, das sich vom Fortschrittswahn der Moderne ebenso wie von manchen neurousseauistischen Strömungen naturalistisch-libertärer Art durch seinen christlichen Anspruch und ethischen Ernst unterschied (TOLSTOJ 1960; HESSEN 1929).

Die vorrevolutionäre russische Intelligenzija war indessen zum Teil den liberalen Ideen des Westens zugeneigt und strebte nach Ideenaustausch mit amerikanischen und europäischen Erziehern und Schulmännern, auch mit Pädagoginnen wie ELLEN KEY und MARIA MONTESSORI. Unter dem Stichwort „Pädologie“ sammelten sich Erzieherinnen und Erzieher, die eine kindgerechte Pädagogik auf säkularer Basis anstrebten. Zugleich setzten revolutionäre Gesellschaftsideen sich zunehmend durch. Ein „Vermittlerkreis“ („Posrednik“) konnte auch über 1917 hinaus noch einen gewissen Einfluß der Auffassungen TOLSTOJS von der kindlichen Individualität auf die frühsowjetische Reformpäd-

agogik aufrechterhalten (WITTIG 1964, S. 91 f.). Doch die Geschichte ging darüber hinweg. FROESE (1956/1963) und ANWEILER (1964) haben das komplizierte Geflecht der einander bekämpfenden und sich untereinander verbündenden Gruppierungen jener Umbruchjahre dargestellt.

Bei aller anfänglichen Offenheit des frühsowjetischen Systems für die westliche Avantgarde in Künsten, Literatur und Pädagogik setzten sich zunehmend andere Denkweisen und Wertungen durch. PAVEL PETROVIC BLONSKIJ (1884–1941), zur Revolutionszeit Psychologe an der Moskauer Universität, hatte das Programm einer „Arbeits-“ oder „Produktionsschule“ entwickelt: Durch Teilhabe an produktiver, vor allem maschineller und industrieller Arbeit sollte die „sozialistische Persönlichkeit“ geformt werden; schon im Spiel des Kindes könnten diejenigen Aktivitätsformen und sozialen Tugenden geübt werden, die einst zu einer besseren Gesellschaft führen würden. Doch BLONSKIJ blieb eine Gestalt des Übergangs. LENIN soll an BLONSKIJS Idee der Entsprechung von industrieller Technik und Zukunftsgesellschaft zwar Gefallen gefunden haben; doch in der Frage, ob der revolutionäre „Klassenkampf“ mit einer solchen Pädagogik durchzusetzen und zu stabilisieren sei, blieb er skeptisch. Seine Lebens- und Arbeitsgefährtin NADESDA KRUPSKAJA hatte sich ursprünglich für BLONSKIJ verwendet. Aber dessen Stern sank (WITTIG 1964, S. 108). Selbst die amerikanische „Projektmethode“ (s. u.) fand noch um die Mitte der zwanziger Jahre bei führenden Kommunisten mehr Anklang als BLONSKIJS Ideen. Und unter STALINS Diktatur fiel dann BLONSKIJS „Arbeitsschule“ ebenso in Ungnade wie alle Reste noch vorhandener „pädagogischer“ Denkweisen und sonstiger „bürgerlicher“ Einflüsse.

Der Ukrainer ANTON SEMJONOVIC MAKARENKO (1888–1939), der als Sozialerzieher seit den ersten Jahren des Sowjetsystems Revolutionsweisen und verwahrloste Jugendliche in Kolonien gesammelt und ihre Resozialisierung betrieben hatte, baute nach und nach in einer Folge von Kollektivgründungen ein Modell sozialistischer Sozialerziehung auf, das – auch dank wirksamer publizistischer Selbstdarstellungen in Romanen und im Film – international viel Beachtung fand und rückblickend später sogar mit der Pädagogik PESTALOZZIS in Stans oder mit JOHANN HINRICH WICHERNS Waisenerziehung im „Rauhen Hause“ bei Hamburg verglichen wurde (HEIMPEL 1957). Dabei stand MAKARENKOS Arbeit seit Anbeginn unter den Vorzeichen eines politischen Systems, in dem nicht Individualität, Liberalität und personale Selbstwerdung als Richtwerte galten, sondern allein der dialektische Prozeß der Gesellschaftsentwicklung und die Perspektiven des jeweiligen Kollektivs. Auch MAKARENKO, wiewohl Mit-Initiator und entschiedener Anwalt der Kollektiverziehung, wurde von den Exponenten des Sowjetsystems oft genug mit Mißtrauen betrachtet. Denn er berief sich als Pädagoge auf eigene sozialerzieherische Erfahrungen und Grundüberzeugungen, die mit „Linientreue“ nicht immer harmonierten. Als Leiter einer Jugendkolonie wurde er seines Amtes enthoben, mußte sich fremder Leitung unterordnen. Er wurde auch zeitlebens nicht in die Kommunistische Partei aufgenommen (wohl weil er einen ehemaligen Weißgardisten zum Bruder hatte, der in Paris im Exil lebte). Erst nach seinem Tode wurde er auch parteioffiziell als „Bahnbrecher der sozialistischen Pädagogik“ anerkannt, zur „leuchtenden Figur“ und einem der „begabtesten Pädagogen unserer Epoche“ stilisiert (vgl. FROESE 1991, S. 201 f.).

3.4 John Dewey und die „new education“ in den USA

In den Vereinigten Staaten von Amerika war indessen die „new education“ als eine Bewegung von Lehrern, Eltern und pädagogisch interessierten Gemeindepolitikern in Gang gekommen, als deren führender Repräsentant über Jahrzehnte hinweg unumstritten der Philosoph und Pädagoge JOHN DEWEY (1859–1952) galt. Er war einer der einflußreichsten Vertreter des „Pragmatismus“ in der amerikanischen Philosophie – einer Auffassung, die alles Wissen und Denken auf menschliches Handeln in seinen sozialen Kontexten zurückbezieht: Denken entsteht in Situationen der Lebensnot, ist ein „Instrument“, um Nöte zu meistern. DEWEY hatte dieses Verständnis von seinem Lehrer WILLIAM JAMES übernommen und weitergebildet. Er nannte seine Form des Pragmatismus auch „Instrumentalismus“: Wir wollen etwas tun, zum Beispiel einen Garten anlegen, einen Dachstuhl zimmern oder eine Gemeindeverwaltung organisieren. Wir stoßen auf Widerstände, das Handeln stockt. Wir sehen Probleme, überdenken Möglichkeiten, erproben Auswege. Wir stoßen an Grenzen, begehen Irrtümer, korrigieren uns im Gedankenexperiment oder in realen Versuchen. Bei alledem ist unser Denken kein Selbstzweck, sondern Instrument der Problemlösung. DEWEY war in frühen Jahren von KANT und HEGEL ausgegangen, hatte sich dann aber von aller Metaphysik distanziert, bevor er im Alter auch die „letzten“ Fragen (nach Gott, Wahrheit, Freiheit, Gewissen) für möglicherweise praktisch relevant und damit auch als unentbehrlich für die Lebensführung zu akzeptieren bereit war. Doch die über Sinn oder Unsinn einer Frage letztlich entscheidende Instanz blieb für ihn „the power to work“, der Leistungswert einer Theorie oder Hypothese für das handelnde Leben. So legte er sich auch nicht gern auf „letzte“ Wahrheiten fest, suchte nicht die absolut „beste“ aller möglichen Antworten, sondern die jeweils „bessere“ – eine offene, flexible, korrekturbereite Einstellung, die schon von seinem Lehrer JAMES als „Meliorismus“ bezeichnet worden war. Von diesem Denken aus gab es viele zwanglose und konsequenzenreiche Übergänge in die Praxisfelder der Politik wie der Pädagogik.

Nicht zufällig galt DEWEY zugleich als *der* Philosoph der amerikanischen Demokratie wie der demokratischen Erziehung. Für sein Verständnis war allerdings Demokratie nicht primär ein festgeschriebenes Regierungssystem, sondern eine sich ständig regenerierende Lebensform, in der Kritik und Verbesserung an jedem Punkt neu gefordert sind. Wenn jede menschliche Person unersetzbar ist, jeder Moment auch des kindlichen Lebens unwiederbringlich und einmalig, dann kommt es in Staat und Gemeinde, Schule, Familie und kindlichem Leben darauf an, die humanen Möglichkeiten „intelligenter Selbstführung“ (DEWEY 1916, S. 156; vgl. BOHNSACK 1991, S. 89) fortschreitend zu erweitern und einem erfüllten, nicht-entfremdeten Leben immer näher zu bringen. Für die Bestimmung der generellen Erziehungsaufgabe folgt daraus inmitten einer unfertigen, verbesserungsbedürftigen, aber auch verbesserungsfähigen Welt: eine prüfend-experimentierende Haltung sowohl bei den verantwortlichen Erwachsenen (Eltern, Lehrern, Gemeinderäten etc.) wie auch bei den Heranwachsenden selbst, die mit öffentlicher Verantwortung vertraut werden, sich in den dafür nötigen Fähigkeiten üben und mit den gemeinsamen Problemen kritisch und weiterführend auseinanderzusetzen lernen sollen.

DEWEY war 1894 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität von Chicago geworden. Hier richtete er mit seinen Mitarbeitern eine „*laboratory school*“ ein, die zugleich als pädagogisches Versuchs- und Experimentierfeld seines Instituts wie auch als Werkstatt und Arbeitsplatz für die Schüler zu verstehen war, die diese Laborschule besuchten: eine Schule, in der Lehrer und Forscher pädagogische Erfahrungen sammeln, die „*habit formation*“ (Verhaltensbildung) unter kontrollierten Bedingungen beobachten sowie Methoden und Programme erproben konnten; eine Schule, in der auch den Schülern selbst Gelegenheit und Anreiz geboten wurden, an Arbeitsplätzen nach Laboratoriumsart zu experimentieren und einzeln wie in Gruppen geistig selbstständig zu arbeiten. Als Verlängerung, Steigerung und Ergänzung des häuslichen wie des öffentlichen Lebens sollte die Schule das passive Repetieren und Memorieren überwinden, indem sie ihre Schüler anregte, eigenen Interessen zu folgen und sich dabei kooperativ zu betätigen. Die „*laboratory school*“ wurde durch freiwillige Beiträge der Eltern unterstützt, die sich auf DEWEYS Anregung hin zur ersten amerikanischen „*Parent Teachers Association*“ zusammenschlossen. Beides, die auf Schüleraktivitäten gegründete Schule wie die auf Selbstverwaltung und Eigenregie gegründeten Eltern- und Lehrerinitiativen, die die unmittelbare Regie im Schul- und Erziehungswesen den staatlichen Autoritäten streitig machen, gehört seither in den USA zur guten Tradition.

Doch so überzeugend das Konzept der „*laboratory school*“ in der Selbstdarstellung auch aussah – es stammte von einem politisch engagierten Philosophen und Pädagogen des „linken“ Spektrums und rief damit auch konservative Widerstände und politische Polarisierungen hervor. Die Universitätsleitung behinderte und hintertrieb zum Teil die Entwicklung des Schulversuchs. Noch bevor der Aufbau aller Jahrgangsstufen erreicht war, kam es zum Bruch zwischen DEWEY und dem Universitätspräsidenten. DEWEY legte im Jahre 1904 sein Chicagower Lehramt unter Protest nieder und ging an die Columbia-Universität nach New York. Hier hatte er zwar nicht mehr den fortlaufenden engen Kontakt zu einer eigenen Institutsschule, doch weiterhin vielfältig verzweigte Beziehungen zu Praktikern aller Art, Elternvereinigungen und pädagogisch interessierten Politikern.

Unter seinen Kollegen arbeitete auch der Pädagoge WILLIAM HEARD KILPATRICK (1871–1965) an seinem seit 1918 so genannten „*Project-Plan*“ (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935), einem Lehr- und Selbstbildungsverfahren, das zuvor schon um 1880 von CALVIN WOODWARD in St. Louis/Washington als „*manual training*“ für das Ingenieurstudium angebahnt worden war (vgl. KNOLL 1988) und auf Vorläufer in der Architektenausbildung des 18. Jahrhunderts in Paris zurückverweisen kann. Während DEWEY aber seinen Gebrauch des Projektbegriffs streng an den traditionellen Sinn der Ausbildung für werkstattmäßige und technische Funktionen gebunden hatte, wurde die „*Project-Method*“ nun von KILPATRICK über die handwerklich-technischen Bereiche hinaus auf alle Gebiete erweitert, in denen sich ein starkes Schülerinteresse zur Motivation von Eigen-tätigkeit und bei der kooperativen Gruppenarbeit nutzen ließ. KILPATRICK hatte in seinem Aufsatz „*The Project-Method*“ (1918) als Projekthandeln jede „*wholehearted purposeful activity*“ (jede mit ganzem Herzen gewollte, aufgabenbestimmte Aktivität) bezeichnet: die Anfertigung eines Kleides so gut wie

die Herausgabe einer Schülerzeitung oder die Mobilisierung einer Spendenaktion für bedürftige Kinder; es könne Gestaltungsprojekte so gut wie Forschungsprojekte, Sozial- wie reine Lernprojekte geben; unerlässlich sei nur, daß klare Zielsetzung, Entsprechung von Planung und Durchführung (bei wechselseitiger Korrektur) und rückblickende Beurteilung des Erreichten voll zu ihrem Recht kommen und als Stufengang erfahren werden. – Trotz enger Berührung mit dem DEWEYSchen Prinzip des „*Learning by doing*“, sind, wie KNOLL (1992) nachgewiesen hat, zwischen DEWEY und KILPATRICK jedoch erhebliche Differenzen in der Einschätzung der pädagogischen Reichweite des Projektbegriffs festzustellen. Die deutsche Rezeption der amerikanischen Reformen hat dies lange übersehen – wohl aufgrund einer irreführenden Zusammenkoppelung beider Autoren in einer gemeinsamen Textausgabe DEWEYS und KILPATRICKS von PETER PETERSEN in den dreißiger Jahren.

Gleichwohl bleibt als Ergebnis beider Reformer – des in dieser Frage traditionsbewußteren DEWEY und des ungestümeren, sich leichteren Herzens von Traditionen lösenden KILPATRICK – doch die gemeinsame Tendenz, erstarrte Lehrpläne aufzulockern und Schüler auf neue Weise zu aktivieren durch die Erfahrungen der Selbststeuerung und Selbstkontrolle. Lernschrittfolgen in Projekten, die durch eigenes Interesse motiviert sind, werden jedem von außen vorgeschriebenen Pensengang überlegen sein, sofern die Stellung des Projekts im Ganzen des Curriculums einer Schulstufe, eines Lehrgangs, einer Ausbildung geklärt, sofern also eine inhaltliche Ordnung der Themen und Gegenstände vorausgesetzt werden kann. Allein aus eigenwüchsigen kindlichen Interessen ergeben sich die didaktischen Strukturen noch nicht.

In der DEWEY-Nachfolge wurden dann solche Strukturfragen der Lehrplanung, kombiniert mit Fragen der Aktivierung von Schülerinteressen, besonders von HELEN PARKHURST (1887–1959) bearbeitet. Als Lehrerin einer einklassigen Landschule hatte sie einen „Laboratory Plan“ entwickelt, indem sie „Gegenstandswinkel“ – für Geschichte, Naturkunde, Werkstätigkeit u. ä. – in ihrem Klassenzimmer einrichtete. Zur eigenen Weiterbildung reiste sie dann nach Italien zu MARIA MONTESSORI, deren Schülerin und Mitarbeiterin sie wurde. In die USA zurückgekehrt, machte sie um 1919 in Berkshire, an einer Schule für körperlich behinderte Kinder, einen Versuch zur Weiterentwicklung ihres „Laboratory Plan“, bevor sie ihn an einer höheren Schule in Dalton/Massachusetts endgültig realisierte. Unter dem Namen „*Dalton-Plan*“ machte sie ihn literarisch wie auf Vortragsreisen auch international bekannt und wiederholte ihn noch einmal in variiert Form in einer von ihr geleiteten Schule in New York, die sie „*Childrens University*“ nannte. Das Prinzip, nach dem hier kindliche Eigenaktivität mit einer geplanten und vorgegebenen Ordnung kombiniert wird, ist einfach: Die Fachlehrer kommen nicht in die Klasse, sondern die Schüler gehen einzeln in die Fachräume. Dort lassen sie sich orientieren, von Fachlehrern beraten, informieren sich mit Hilfe von Arbeitsmaterialien und -programmen und üben, bevor sie bestimmte Kontrollen absolvieren und in andere Fachräume weitergehen. Folge und inhaltliche Ausgewogenheit der Teilprogramme werden mit den Kindern durch Arbeitsverträge („*assignments*“) vereinbart. Jedes einzelne Kind durchläuft seine Stationen nach eigenem Lerntempo, begleitet von einer Leistungs- und Kontrollkarte, die jeweils testiert werden muß. Das Mindestprogramm ist vorgegeben; langsamer Lernende können es in aller Ruhe, auch mit

partiellen Wiederholungen, durchlaufen; flinkere Schüler finden zusätzliche Interessenangebote zum Ausgleich.

Wichtigster Punkt der Kritik an diesem System war die schon bei MONTESSORI gelegentlich monierte relative Isolierung der einzeln für sich in ihre Individualbeschäftigung mit dem genormten Material vertieften Kinder (vgl. HESSEN 1926a und 1926b). Diesem anfangs offenbar berechtigten Vorwurf wurde in Weiterentwicklung des Systems im „Winnetka-Plan“ (benannt nach einer Vorstadt Chicagos) unter Leitung des Schulrats C. WASHBURNE dadurch begegnet, daß die autodidaktische Vertiefung in individuelles Arbeiten zwar beibehalten und in den „common essentials“ in Richtung etwa auf heutigen „programmierten Unterricht“ hin noch stärker an Textvorgaben mit eingeplanten Kontrollen und Selbstkorrekturen gebunden wurden; daß dann aber für fast die Hälfte der täglichen Schulzeit „group and creative activities“ hinzutraten, in denen entweder nach Art der „Projekt-Methode“ Interessenprojekte in Gruppenarbeit realisiert oder künstlerische, spielerische und frei initiierte Unternehmungen ergänzend gepflegt wurden. Das soziale Moment des schulischen Zusammenlebens wurde außerdem durch „self-government“ von Schülerausschüssen gestärkt. Neben der Leistungskarte für jeden Schüler wurde zusätzlich eine „Tabelle für soziale Haltung“ angelegt, aus deren Beobachtungen Jahreskurven der Charakterentwicklung wie des gemeinsamen „group spirit“ abgeleitet wurden. Man findet sich an pietistische und puritanische Seelenüberwachungen und an die „Meritentafeln“ in BASEDOWS Dessauer Philanthropin erinnert.

So weit war DEWEY nie gegangen. Doch der Kerngedanke seiner Pädagogik, das Prinzip des „Learning by doing“, stand als Programm über der ganzen Epoche und wirkte sich von Amerika aus auch auf viele andere Weltgegenden aus: In den zwanziger Jahren unternahm DEWEY eine dreijährige Reise nach Japan und China, wo er wesentlichen, noch bis heute verspürbaren Einfluß auf die pädagogischen Reformen des Fernen Ostens gewann. Sein Ansehen bei den frühsowjetischen Reformern wurde schon angedeutet. 1928 machte er eine ausgedehnte Rußlandreise zum Studium des Sowjetsystems. Zehn Jahre später, noch mit 78 Jahren, leitete er eine internationale Kommission zur Überprüfung des STALIN-Prozesses gegen TROTZKI. Sein Ruf als anerkannter geistiger Repräsentant des amerikanischen Linksliberalismus wie als Haupt des „progressive“ oder „new education movement“ galt uneingeschränkt über seinen Tod hinaus. Doch nicht erst mit dem „Sputnik-Schock“ um 1957/58 meldeten sich auch Stimmen einer DEWEY-Kritik zu Wort und behaupteten, in den amerikanischen Schulen würde zuwenig und zu lax gelernt; Anzeichen einer gegenreformerischen Wende wurden sichtbar (vgl. BOHNSACK 1976, S. 534ff.; RÖHRS 1992).

3.5 Beispiele aus Europa

Wendet man den Blick zurück auf Mittel- und Westeuropa, so findet sich auch hier in derselben Zeit – vom Ende des 19. bis über das erste Drittel des 20. Jahrhunderts hinaus – eine Vielfalt einfallsreicher Reformansätze.

3.5.1 Eine Pädagogik „vom Kinde aus“

Den „Träumen“ ELLEN KEYS von einer kindgerechten Zukunftsschule folgend oder in unausgesprochener Parallele zu ihnen, fanden sich vor allem im nord-deutschen Raum, so in der Bremer und Hamburger Lehrerschaft, Fürsprecher einer Reformtendenz, die eine „kopernikanische Wende“, ein „Auf-den-Kopf-Stellen“ der Erziehungs- und Schulprinzipien dadurch erstrebten, daß sie „das Kind“ zum Ausgang und Maßstab aller pädagogischen Arbeit machen wollten. Die beiden ersten Jahrzehnte des Jahrhunderts waren erfüllt von streitbaren Diskussionen, von Kritik am „Schulbürokratismus“ (WOLGAST 1905) und vom Ruf nach Versuchsschulen, deren Schüler, Eltern und Lehrer als „Lebensgemeinschaften“ innerhalb wie außerhalb des Unterrichts „ganze Menschen, freie Menschen“ heranbilden wollten. Sie verlangten dafür die Freiheit, selbst auf die Risiken eines „Chaos“ hin sich von Vorschriften und Lehrplänen nicht länger gängeln zu lassen, wollten alte Strukturen notfalls einreißen, um allein „das Kind“ und seine Bedürfnisse zum Maß einer neuen Erziehung zu machen. In kontroversreichen, teils internen, teils öffentlichen Debatten wurde fast zwanzig Jahre lang um die Prinzipien einer kindgerechten Schule gestritten. Allmählich bildete sich ein Konsens darüber heraus, daß die neue Schule eine Einheitschule, eine weltliche Schule und eine sich kollegial selbst verwaltende Schule sein sollte, die auch die Mitarbeit der Eltern wo immer möglich einbeziehen müsse. Innerhalb der „Lebensgemeinschaft“ einer Schule sollte möglichst völlige Lehrplanfreiheit herrschen, wozu auch die Freiheit zum Verzicht auf Pläne überhaupt gehören sollte, einschließlich der Freiheit, die Ordnung der Jahrgangsklassen auszusetzen, um in altersverschiedenen ebenso wie in altersgleichen Lerngruppen von Fall zu Fall improvisierend an spontane kindliche Interessen anknüpfen zu können. Die Beiträge dieser Diskussionen hat später JOHANNES GLÄSER in der Aufsatzsammlung „Vom Kinde aus“ (1920) zusammengefaßt, mit deren Titel er dieser ganzen Bewegung nachträglich ihre Leitformel gab (vgl. auch die Neuauflage von GLÄSER 1932 und die Textsammlung von DIETRICH 1966).

Heftigkeit und Auffälligkeit der gelegentlich provozierenden Diskussionen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die vorherrschende Gesamtstimmung der Wilhelminischen Ära im politisch-militärischen wie im wirtschaftlichen Bereich von ganz anderen Maximen und von mehr oder weniger autoritativen und patriarchalischen Entscheidungsprozeduren geprägt war. In einem eher von militärischen Kommandostrukturen durchsetzten Staat, dessen Schulbauten sich von Kasernen kaum unterschieden, konnten auch noch so leidenschaftliche Reformdebatten (außerhalb ihrer eigenen Zirkel) bestenfalls eine gewisse „Narrenfreiheit“ für sich erobern. Wo sie sich von den nationalistischen Tönen der Zeit nicht allzuweit entfernten, fanden sie vielleicht sogar bei den Obrigkeiten ein geneigtes Ohr. Doch wo liberale oder gar sozialistische Forderungen sich äußerten, da ging es auch im liberalen Hamburg oder Bremen damals günstigstenfalls um eine behördliche Tolerierung solcher Freiräume, von denen zu erwarten war, daß sie innerhalb des Gesamtsystems – zumindest auf absehbare Zeit – relativ folgenlos blieben.

Das änderte sich erst nach dem Ende der Monarchie. In den Jahren 1919 und 1920 gewährte die Hamburger Oberschulbehörde insgesamt vier Volksschulen

den Status eines „Schulversuchs“ – mit kollegialer Schulleitung, dem Recht auf Zuwahl zum Kollegium, Lehrplanfreiheit, Einbindung der Elternmitarbeit und eigener Verantwortung für die Gestaltung des Schulalltags. Es handelte sich um die Schulen Tieloh-Süd in Barmbek, die „Wendeschule“ an der Breitenfelder Straße, die Schule Telemannstraße in Eimsbüttel und die Schule Berliner Tor (vgl. D. HAGENER 1990). Namhafte Hamburger Pädagogen, unter ihnen GUSTAV TÖDE, FRITZ JÖDE, KURT ZEIDLER, CARL GÖTZE, FRITZ KÖHNE, WILLIAM LOTTIG und JOHANNES GLÄSER, trugen ebenso wie eine große Zahl ungenannter, aber nicht weniger engagierter Lehrerinnen und Lehrer die in den vier Schulen unterschiedlichen akzentuierte Versuchsarbeit. In Konsequenz ihrer radikalen Orientierung „am Kind“ konnten sie auch in rigoroser Planlosigkeit noch eine pädagogische Tugend und im „Chaos“ einen fruchtbaren Ursprung für werden-den Geist und für die Entwicklung eigener kindlicher Bedürfnisse sehen. Dabei bestand jedoch, wie KURT ZEIDLER (1974, S. 51) sich rückblickend erinnerte, der neuralgische Punkt weniger im fehlenden „Mut zum Chaos“ als bei der Kraft und den „Nerven, das Chaos zu ertragen“. Bereits innerhalb von zwei Jahren wurde zum Beispiel die „Wendeschule“ allein von 15 ihrer Lehrkräfte wieder verlassen. Und nur zwei der vier Versuchsschulen blieben bis zum Ende der Weimarer Republik mit gewissen Einschränkungen bestehen (D. HAGENER 1990, S. 34 und 36). KURT ZEIDLERs Buch „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (1916/1985) war eine der namhaftesten, wenn auch umstrittenen Selbstkritiken dieses radikalreformerischen Ansatzes.

Wo über „Pädagogik vom Kinde aus“ berichtet wird, darf auch ein Hinweis auf die Bremer Schulreformer FRITZ GANSBERG und HEINRICH SCHARRELMANN nicht fehlen (vgl. GÜNTHER 1960). Sie traten als Lehrer und pädagogische Schriftsteller für einen „herzhaften Unterricht“ ein, für Weckung des kindlichen „Erlebnisses“ und seine Aktivierung durch anschauungsreiches Erzählen und spielerisches Dramatisieren. Ihre erfindungsreichen Beispiele zur Verlebendigung von Unterrichtsstoffen reichten von biologischen Themen („Spaziergang durchs Gehirn“) bis zur Übertragung biblischer Geschichten („Jakob und Esau“) in die Erlebniswelt moderner Großstadtkinder. Dies sieht auf den ersten Blick nach Beschränkung auf eine „innere Reform“ der Unterrichtsabläufe hinter der geschlossenen Klassenzimmertür aus und blieb auch in dieser Begrenzung nicht unumstritten. Daß darüber hinaus auch die schulpolitischen Auseinandersetzungen dieser Reformerguppe in Bremen kaum weniger heftig geführt wurden als im benachbarten Hamburg, kann man bei DIRK HAGENER (1973) detailliert nachlesen.

Daneben hat es mit unterschiedlichen Schwerpunkten im ganzen Reich eine größere Zahl an Versuchsschulen gegeben, die in der Historiographie der Reformschulen und im öffentlichen Bewußtsein weniger präsent geblieben sind und zum Teil erst neuerdings dokumentiert und beschrieben wurden (vgl. AM-LUNG u. a. 1993; POSTE 1993) oder aus autobiographischen Berichten erschließbar sind (vgl. EHRENTREICH 1985).

Schließlich ist auf BERTHOLD OTTO (1859–1933), einen der originellsten pädagogischen Reformen, hinzuweisen, der als Privatlehrer, Journalist und langjähriger „Brockhaus“-Redakteur im Jahre 1906 vom Preußischen Kultusministerium die Genehmigung (und dazu ein großzügiges Stipendium) erhielt, um in Groß-Lichterfelde bei Berlin seine sogenannte „Hauslehrerschule“ zu eröffnen.

Hier konnte er – wie zuvor schon seine eigenen Kinder – eine allmählich wachsende Gruppe von Kindern benachbarter und befreundeter Familien nach eigenen pädagogischen Grundsätzen unterrichten, seine Prinzipien erproben und seinen Privatunterricht nach und nach zu einem öffentlich interessierten Schulversuch ausbauen. Das Credo seiner Pädagogik war ein uneingeschränktes Vertrauen in die Natur des Kindes, das als Glied seiner Sprachgemeinschaft einen „instinktiven“ Drang zur Orientierung, zum Lernen und zum Hineinwachsen in die geistige Welt seiner Familie, seiner Umgebung, seines Volkes habe. „Alles, was das Kind von sich selbst aus tut, ist seine natürliche Vorbereitung für das Leben“ (OTTO 1910, S. 263f.). „Es gibt keine Möglichkeit, irgendeinem Menschen fremde Gedanken beizubringen, sowenig wie man einem Obstbaum fremde Früchte beibringen kann“ (OTTO 1905, S. 45). Der spontane Fragetrieb des Kindes sei der Wegweiser in die geistige Welt, dem man nachgehen müsse. Das Spiel und das freie Gespräch, wie es an einem guten Familientisch stattfindet, sollten Vorbilder auch für den Unterricht sein.

In seiner Lichterfelder Versuchsschule, die nach wenigen Jahren bereits 60 bis 80 Schüler aller Altersstufen von der Grundschule bis zur Oberstufe umfaßte, entwickelte OTTO dann seine Form des „*Gesamtunterrichts*“: einen Gelegenheitsunterricht in Gesprächen, für die im Wochenplan regelmäßige Zeiten vorgesehen waren und in denen die Gesamtheit der Schüler, Lehrer und Gäste (einer Klasse, einer Stufe oder der gesamten Schule) sich ohne fachliche Beschränkung mit der Gesamtheit aller interessierenden Gegenstandsbereiche befassen konnte – von astronomischen Fragen (um 1910 war gerade der Halley'sche Komet aktuell) bis zu verkehrstechnischen Problemen (sollte die geplante Straßenbahnlinie nach Berlin besser am Rand oder in der Mitte des Fahrdammes verlegt werden?) und von geschichtlichen oder literarischen bis zu naturwissenschaftlichen Fragen. Solche freien Gespräche mußten sich freilich, um nicht zu zerfließen, an einige feste Regeln halten: klare Gesprächsführung und Worterteilung durch einen gewählten Leiter (der meist BERTHOLD OTTO selber war), Vorrang der Fragen jüngerer vor denen älterer Kinder, Abstimmung über Themenbegrenzungen, Vertagung schwierigerer Fragen, um orientierende Vorbereitungen durch Referenten (ältere Schüler, Lehrer, Gastexperten) zu ermöglichen; schließlich Anschluß von Kursangeboten für eingehender Interessierte.

Diese Kombination von gesamtunterrichtlichem Gespräch und speziellen Kursangeboten, von freier Kinderfrage (gegebenenfalls in „Altersmundart“ zu beantworten) und methodisch geführten Schrittfolgen hat nicht nur pädagogisch Interessierte aus dem In- und Ausland zum Hospitieren nach Lichterfelde gelockt, sondern auch Nachfolger im öffentlichen Schulwesen gefunden (KRETSCHMANN 1933/1948; REICHWEIN 1937/1993) und auch in der Lehrerbildung einen festen Platz gewonnen.

Der kindliche Fragetrieb als Äußerung der „Natur“ des Kindes wurde dabei von OTTO – im Gegensatz zu manchen „Naturalisten“ unter den Reformern – niemals „biologistisch“ verkürzt gesehen, sondern eingebunden in die historisch gegebenen Sprach- und Verständigungsgemeinschaften. Es ging also nicht um egozentrische Triebäußerungen je einzelner Kinder, die – monoman gehätschelt – schon in kleinsten Gruppen Rivalität und ein chaotisches Gegeneinander erzeugt hätten, sondern um den kindlichen Wissensdrang, den OTTO als naturgegebene, produktive Funktion im Lebenszusammenhang des „Volksorganismus“

deutete (OTTO 1925/26). Der Autor war ursprünglich von der Sprachphilosophie WILHELM VON HUMBOLDTS und von einer „Völkerpsychologie“ ausgegangen, wie sie MORITZ LAZARUS und HEYMANN STEINTHAL um die Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt hatten. Er schlug in dieser Bahn auch stark nationalistische Töne an – wie übrigens auch viele andere deutsche Reformpädagogen, die ihre bürgerlich-liberalen Gesinnungen durchaus problemlos mit wilhelminischer Obrigkeitstreue zu verbinden wußten. ROSEMARIE WOTHGE, die früh aus dem Leben geschiedene DDR-Pädagogin, hat dies in ihrer Habilitationsschrift über BERTHOLD OTTO einmal spitz formuliert: „volksorganisch heißt ... Hohenzollerntreue“ (WOTHGE 1955, S. 257; vgl. HENNINGSEN 1991, S. 337).

3.5.2 „Lebensschule“ – „Tatschule“ – „Arbeitsschule“

Eines der vorherrschenden pädagogischen Reformmotive, die in vielen Ländern zunächst unabhängig voneinander auftauchten, war die Suche nach Wegen zur Aktivierung der Selbsttätigkeit von Schülern. Wie sollte, wie konnte die Passivität und Lustlosigkeit des herkömmlichen Schultrots mit seinem eingedrillten Nachbeten fertiger Wissensspensen und -formeln durch lebendiges Interesse, spontane Neugier und eigene Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen ersetzt und überwunden werden? Dies war ein nach vielen Seiten hin variierbares Dauerthema schon seit dem 17. und 18. Jahrhundert gewesen, das nun immer neue Anläufe, Konzepte und Modelle auf den Plan rief für das, was wir im Grunde auch bei MONTESSORI wie bei DEWEY, in der „Projekt-Methode“ wie im „Dalton-Plan“, in der „Erlebnispädagogik“ wie bei BERTHOLD OTTO schon kennengelernt haben: die Idee einer „aktiven“, „lebendigen“, „tätigen“, die Welt mit den Kindern gemeinsam „entdeckenden“ Schule. Es versteht sich, daß Abgrenzungsversuche zwischen dieser „Aktivitätspädagogik“ und der „Pädagogik vom Kinde aus“ allemal willkürlich bleiben.

Eine der interessantesten Reformergestalten in diesem Zusammenhang war der Belgier OVIDE DECROLY (1871–1932), der seine ersten methodischen Erfahrungen wie MARIA MONTESSORI als Arzt in einem Institut für geistig behinderte Kinder gesammelt hatte, bevor er im Jahre 1907 am Stadtrand von Brüssel seine „École de l'Ermitage“ für normale Kinder eröffnete. Er nannte sie programmatisch eine „École pour la vie par la vie“. Sie lag in einem „cadre naturel“ (Naturrahmen) an der Grenze zur offenen Landschaft, bot den Kindern Anregung und Gelegenheiten zu entdeckenden Streifzügen an Tümpeln, Gräben und Hecken, enthielt einen eigenen Garten, Sammlungsräume, Aquarien, Terrarien, Kaninchenställe, auch Werkräume zum Experimentieren. Die Kinder sollten im Rahmen ihrer Möglichkeiten auf verschiedenere Weise ernsthaft tätig werden und auch Verantwortung übernehmen können (etwa bei Pflanzen- und Tierpflege, in Ordnungsdiensten u. ä.). Neben einem System von „jeux éducatifs“ (Lernspielen), in denen bestimmte Fertigkeiten und Koordinationen im Wettspiel miteinander geübt und gesichert werden konnten (vgl. DESCŒUDRES 1914; SCHEUERL 1990, S. 40 ff.), wurden vom ersten Schuljahr an in der umgebenden Natur „Dokumente des Lebens“ gesammelt, dann geordnet und klassifiziert. Es wurden Tabellen über das Wachstum von Pflanzen angelegt, wobei statt der Maßeinheiten der Erwachsenen zunächst mit Daumenlängen, Handspannen oder Ellenbo-

genlängen gemessen wurde, bis die Kinder selber die vereinfachende Nützlichkeit der Zentimetereinteilung und des Zehnersystems für sich „entdeckten“. Auch wurde der „Naturrahmen“ nicht einfach in seiner zufälligen Gegebenheit belassen, sondern durch Arrangements ergänzt und akzentuiert, damit er Modell werden konnte für zu erfahrende Lebenszusammenhänge. Ein von DECROLY entworfenes eigenes System sogenannter „Interessenkomplexe“ bot Anknüpfungs- und Konzentrationspunkte für das kindliche Verstehen elementarer Bedürfnisse und Tätigkeiten (Sorge für Nahrung, Schutz vor Witterung und vor Gefahren, Suche nach Gemeinschaft). Aus solchen Grundbedürfnissen differenzierte sich DECROLY zufolge das ganze natürliche und kulturelle Leben fortschreitend heraus, ergab sich für ihn also auch der didaktische Weg zum zeitlich und räumlich Fernen, zu Geschichte und Geographie wie in die komplexen technisch-wirtschaftlichen Bereiche und schließlich zur Ethik. Kritisiert werden könnte hier ein gewisser Reduktionismus, der zum Beispiel Geschichte auf Werkzeuggeschichte und Ethik auf sozialen Utilitarismus zurückschneidet. Darin war DECROLY offenbar ganz ein Kind seiner Zeit und ihres positivistischen Denkens, das auch alle Kulturleistungen der Menschheit aus evolutionären Anpassungs- und Nutzinteressen abzuleiten bestrebt war. Die pädagogische Einsicht, daß geistiges Leben beim Kinde „von unten her“, von elementaren Interessen aus, zu wecken und aufzubauen sei, bleibt – eingebunden in das Modell seiner „Lebensschule“ und ihrer Methoden – DECROLYS unverlierbarer Beitrag zur Schulreform des 20. Jahrhunderts. DECROLY hat, seit 1910 in der Lehrerbildung tätig, besonders im französischen Sprachraum weitreichende Wirkung gehabt. Seit 1920 lehrte er Kinderpsychologie an der Universität Brüssel (Näheres über seine Methode bei HAMAÏDE 1928; siehe auch C. HAGENER 1936).

Gewisse Ähnlichkeiten mit – aber auch Unterschiede zu – DECROLYS Ansatz finden sich bei dem um mehr als zwanzig Jahre älteren Holländer JAN LIGTHART (1859–1916), der als Volksschulrektor seine Schule in Den Haag von einer „Wort- zur Sach- und Tatschule“ umzugestalten suchte (LIGTHART, deutsch 1931, S. 7 und 26f.). Auch bei ihm nahmen Streifzüge durch die Natur, Pflanzenzucht und Werkarbeiten einen wichtigen Raum ein: Um allen bloßen Verbalismus im Sachunterricht zu überwinden, ließ er etwa schon sechsjährige Kinder Brot backen oder Butter und Käse zubereiten. Doch daneben fanden auch ästhetische Werte, etwa die Betrachtung großer Kunstwerke mit Kindern (vor Originalen der Museen seines Landes) und die regelmäßige Pflege von Erzählung und Poesie, starke Beachtung. Er selbst war als Autor und Herausgeber weitverbreiteter niederländischer Kinderbücher populär und beliebt im ganzen Land. In seiner „*Pädagogik des vollen Lebens*“ (so der deutsche Titel seines Hauptwerkes) suchte er ausdrücklich nach Gleichgewicht zwischen den pragmatischen und den künstlerischen, phantasiebelebten, geistigen Belangen. Als ELLEN KEY ihn 1905 in seiner Schule besuchte und sagte: „Hier ist mein Traum Wirklichkeit geworden“, soll er lächelnd erwidert haben: „Der meinige noch nicht ganz“ (WARTENWEILER 1952, S. 285).

Wichtig als Anreger und Koordinator der Aktivierung von Selbsttätigkeiten war ADOLPHE FERRIÈRE (1879–1960). Als 19jähriger entdeckte er unter den Büchern des französischen Historikers und Erziehers EDMOND DEMOLINS (1852–1907) auch dessen Schrift „*L'Éducation nouvelle*“ (1898), entschloß sich daraufhin, als Volontär an Reformschulen mitzuwirken, arbeitete bei HERMANN

LIETZ (s.u.) am Aufbau von dessen ersten Landerziehungsheimen mit und besuchte auch DECROLY, mit dem er sich befreundete. Als Gründer einer Internationalen Schule in Genf kombinierte er später die MONTESSORI-Methode für Kleinkinder mit Anregungen DECROLYS für die Mittelstufe und Grundlinien des Winnetka-Plans für die Oberstufe, um die getrennt entwickelten Reformmodelle zum eigenen Konzept einer „*École active*“ zu verbinden. Als führender Mitarbeiter am „Institut J.J. Rousseau“ in Genf, dem späteren „Bureau International de l'Éducation“, als Mitbegründer des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ („New Education Fellowship“; vgl. RÖHRS 1977) wie als Präsident und Vizepräsident mehrerer internationaler Organisationen und Kongresse trat er ein Leben lang an prominenter Stelle für die „aktive Schule“ oder „Tatschule“ und für die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Schüler ein (FERRIÈRE 1927).

In Deutschland war die Aktivitätspädagogik indessen vor allem mit dem Ruf nach einer „*Arbeitsschule*“ verbunden, die die traditionelle „Buch“- oder „Lernschule“ ablösen solle. Doch der Begriff der „Arbeitsschule“ war von Anbeginn mehrdeutig. HUGO GAUDIG (1860–1923) trat unter dieser Parole vor allem für das Prinzip der „*freien geistigen Schularbeit*“ im Sinne einer vom deutschen Idealismus hergeleiteten „Persönlichkeitspädagogik“ ein. GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932) dagegen plädierte für eine Schule, die durch die Förderung *praktisch-handwerklicher Tätigkeiten* zugleich Schlüsselerfahrungen für den Aufbau geistiger Fähigkeiten sowie staatsbürgerlicher Tugenden und Gesinnungen vermitteln sollte. Zwischen beiden Positionen gab es anfangs viel Streit und auch mancherlei Polemik, was vielleicht vermeidbar gewesen wäre, wenn man sich die Unterschiedlichkeit der Adressatengruppen von vornherein deutlich klargemacht hätte.

HUGO GAUDIG war Lehrer und Leiter einer höheren Mädchenschule in Leipzig mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar und von seinen Studienschwerpunkten her vorwiegend für sprachliche, literarische und künstlerische Fächer zuständig. Um Schülerinnen zur Selbsttätigkeit in diesen Bereichen anzuleiten, konzentrierte er seinen Unterricht auf die Einübung bestimmter Methoden und Arbeitstechniken (des Umgangs mit Texten und literarischen Quellen, der Beobachtung, Beschreibung und Analyse von Sachverhalten, aber auch Erlebnissen, Stimmungen, der Gedichtinterpretation, Bildbeschreibung und anderer geistiger Grundaktivitäten). Sollten seine Schülerinnen „aus dem passivum ins activum übersetzt“ werden, so mußten sie angesichts der verschiedenartigen Gegenstandsbereiche zunächst über eine Vielfalt von geistigen Grundfertigkeiten verfügen, um mit ihrer Hilfe zur „Freitätigkeit“ – einem „Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen zu frei gewählten Zielen“ – befähigt zu werden. Dem Lehrer müsse dabei die Methode eigen sein, „seinen Zögling zur Methode zu führen“ (vgl. GAUDIG 1917 und 1922).

GEORG KERSCHENSTEINER, zunächst Volksschullehrer, dann nach Weiterstudium Gymnasiallehrer für Naturwissenschaften in Schweinfurt, schließlich in der Hauptzeit seiner Reformarbeit Stadtschulrat von München, war zentral zuständig für die Reform der Volksschulen und für Fortbildungsschulen, die er zur modernen Berufsschule umformte. Da die große Mehrheit der Volksschüler und der aus ihren Reihen sich rekrutierenden handwerklich, gewerblich oder industriell Tätigen mit dem herkömmlichen Verbalismus unserer Schultradition

nicht wirklich zu interessieren und geistig zu wecken sei – so die Quintessenz seiner programmatischen Rede zu einer PESTALOZZI-Feier in Zürich 1908 –, müsse „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ werden, Schule einer werk-tätigen, manuellen Arbeit, deren Ergebnisse greifbar und vergleichbar seien, an denen man nachprüfen könne, ob ein Werk „bündig“ und „sachlich“ gelungen oder ob „gepfuscht“ worden sei. An konkreten Erfolgen, die sie selber vor sich sehen könnten, seien Kinder und Jugendliche elementar interessiert. Von ihnen her ließen sich jederzeit auch „geistige Interessen“ erschließen (z. B. am Berechnen, Planen, Konstruieren, aber auch an historischen Vergleichen und an der kulturellen Bewertung der Leistungen anderer). Die in die Volks- und die Fortbildungsschule einzuführende Handarbeit, um deretwillen KERSCHENSTEINER die Einrichtung von Werkstätten, Laboratorien, Schulgärten und Schulküchen förderte, war also nicht als spezielle Berufsvorbereitung für künftige Handwerker, Gewerbetreibende oder Industriearbeiter gedacht, sondern als Bestandteil einer geistigen Grundbildung, wie sie auch für Realschüler und Gymnasiasten zu wünschen wäre, wenn die Trias von „Kopf, Herz und Hand“ (PESTALOZZI) in unserem Schulwesen endlich einmal ins Lot gebracht werden sollte. Arbeit könne ihr Ziel in der Schule jedoch nur erreichen, wenn sie strikt und entschieden den ihr innewohnenden Sachgesetzen folge, sich nicht beim Ungefähr beruhige oder in äußerliche Betriebsamkeit ausweiche. Auf die „Zucht des Gegenständlichen“ komme es an. Dann sei „Sachlichkeit auch Sittlichkeit“.

KERSCHENSTEINER hat dafür anschauliche Beispiele dargestellt – so in seiner Schrift „Der Begriff der Arbeitsschule“ (1912) den vielzitierten „Starenkasten“, dessen Bau er in der Folge der nötigen Planungs- und Arbeitsschritte von der Problemerkfassung bis zur abschließenden Selbstkontrolle mit den Leistungen verglich, wie sie beim Übersetzen eines lateinischen Textes oder auch beim Zustandekommen einer moralischen Entscheidung gefordert seien. Der pädagogische Ertrag an „Bildungswerten“, wie Sachlichkeit und Selbstzucht, zugleich an staatsbürgerlichen Tugenden, schien ihm zwischen geistigen und werktätigen Schüleraktivitäten nicht nur vergleichbar, sondern auch voll kompensierbar. Immer gehe es in der Bildung um „die Herstellung bündiger gegenständlicher Sachverhalte im Bewußtsein“ (1926, S. 450).

Wo von Arbeit im pädagogischen Sinne die Rede sei, müsse allerdings nach KERSCHENSTEINER die Möglichkeit zur Selbstprüfung im Blick auf die Bündigkeit der Ergebnisse immer dazugehören. GAUDIG etwa erkenne den Sinn pädagogischer Arbeit, wenn er gerade solche Fächer zum Arbeitsunterricht mache, die für die Selbstprüfung wenig geeignet seien, weil bündige Werke oder Werkstücke in ihnen nur selten erzeugt würden. „Freitätigkeit“ als solche aber könne nur eine Voraussetzung bündiger Arbeit sein, denn auch die „schlampigste Arbeit“ sei ja noch ein „Ausdruck des Selbst“.

Von einer anderen Seite her hat der Mitbegründer des „Bundes entschiedener Schulreformer“, langjähriger Leiter einer Versuchsschule in Berlin-Neukölln und Verfasser einer der ersten zusammenfassenden Schriften über „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart“ (1923), FRITZ KARSEN (1885–1951), dem Reformkonzept GAUDIGS vorgeworfen, seine Arbeitstechniken seien gegen mechanische Anwendung nicht besser gefeit als die alten „Formalstufen“ der von GAUDIG so heftig gescholtenen HERBARTIANER; in Schülerhand könnten sie noch leichter zur eingedrillten Manier verkommen als diese. Methoden und Techni-

ken seien als solche noch kein Passepartout für den Zugang zum Geist (vgl. die Textproben bei GEORG GEISSLER 1952/1994).

Doch auch KERSCHENSTEINER, der anerkannte Repräsentant deutscher Reformpädagogik, ist nicht unkritisiert geblieben. Von marxistischer Seite wurde ihm ein veraltetes „bürgerliches“ Arbeitsverständnis vorgeworfen, das sich an überholten handwerklichen Produktionsformen orientiere, die sich im Industriezeitalter längst grundlegend verändert hätten. MARXENS Begriff der „Polytechnik“ und BLONSKIJS Konzept der „Produktionsschule“ würden hier weiterführen. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussionen der zwanziger Jahre wurden andererseits Zweifel laut an KERSCHENSTEINERS Verständnis „formaler Bildung“: Der sogenannte „Bildungswert“ unvergleichbarer menschlicher Tätigkeitsfelder könne nicht ohne inhaltliche Entleerung gegeneinander aufgerechnet werden. Auch sei, wie allerdings erst im Rückblick von einem veränderten Demokratieverständnis her sichtbar wurde, KERSCHENSTEINERS Bild des „Staatsbürgers“ allzu „idealistisch“ gewesen: Sein Bild der Schule als Staat im kleinen, des Staates als großer Schule habe den Kampf- und Konfliktcharakter wirklicher Politik, aber auch wirklicher Sozialisationsmechanismen zugunsten eines irreführend harmonisierten Persönlichkeits- und Gemeinschaftsbildes faktisch ausgeblendet. Es könne daher bei aller historischen Bedeutsamkeit kaum noch aktuelle Normativität für sich beanspruchen (vgl. G. WEHLE 1956; WILHELM 1957 und 1991).

Zu einer jüngeren Generation von „Arbeitsschulpädagogen“ ist der Franzose CÉLESTIN FREINET (1896–1966) zu zählen, der in Anknüpfung vor allem an FERRIÈRE und die durch ihn vermittelte internationale Diskussion schon als junger provenzalischer Dorfschullehrer Anregungen aus der amerikanischen Projekt-Methode und der deutschen Reformpädagogik (Hamburger Schulwesen, Landerziehungsheime, KERSCHENSTEINER, PETERSEN u. a.) aufnahm. 1922 unternahm er eine Reise nach Deutschland, um die durch das Reichsgrundschulgesetz von 1920 geschaffene erste Stufe einer möglichen Einheitsschule an Ort und Stelle kennenzulernen. Dabei traf er auch PETER PETERSEN (s. u.), der in Hamburg die Lichtwarkschule als Reformschule in ihrer Entstehungsphase leitete und mit dem er bis zu dessen Tod intensiven Kontakt hielt. Mit ihm, mit KERSCHENSTEINER und der Pädagogik der Landerziehungsheime (s. u.) war er einig, daß die „scholastischen“ Einseitigkeiten der „alten Schule“ durch Aktivierung der Schüler an Arbeitsprojekten zu überwinden sei. Hierfür entwickelte er in seiner Dorfschule in Bar-sur-Loup Unterrichtstechniken und Arbeitsverfahren, die als „Éducation du Travail“ eine reiche und vielseitige Praxis dadurch ermöglichten, daß er eine Druckerpresse in seine Schularbeit einführte, um die herum sich verschiedenerlei Projekte gruppieren ließen – vom Erstlese- und Schreibunterricht bis zur Herstellung eigener Druckerzeugnisse durch die Schüler (Produktion eigener Arbeits- und Unterrichtsmaterialien für nahezu alle Fachgebiete, Schülerzeitschriften, Austausch solcher Druckerzeugnisse mit anderen Schulen). Nach und nach entstand eine eigene Arbeitsbücherei mit spezialisierten Karteien und Lernprogrammen, hergestellt von Kindern für Kinder. Als Gründer und Vorsitzender eines großen Lehrerverbandes („Coopérative de l'Enseignement Laïc“) verstand es FREINET, eine eigene, von Spenden getragene Organisation zur Verbreitung dieser selbstgefertigten Arbeitsmaterialien zu schaffen. Als seine Initiativen am Unverständnis und Widerstand der französischen

Schulbürokratie zu scheitern drohten, kündigte er seine Lehrerstelle und gründete in St. Paul de Vence nördlich von Cagnes 1934 eine eigene Schule. Der Zweite Weltkrieg unterbrach diese Arbeit; die Vichy-Regierung nahm FREINET wegen seines früheren Eintretens für die spanischen Republikaner fest und internierte ihn in St. Maximin. 1944 konnte er seine pädagogische Arbeit in Vence wieder aufnehmen, bald auch seine verbandspolitischen Aktivitäten, mit denen er international ein zunehmendes Echo fand (FREINET 1965). Unter seinen Anhängern, die in vielen Ländern zu eigenen Gruppen und Arbeitskreisen zusammenfanden, gab es nach seinem Tode (1966) allerdings auch mancherlei Rivalitäten (etwa politisch orientierter „Pädagogischer Kooperativen“ contra „Schuldrucker“), die sich erst seit jüngeren FREINET-Kongressen der achtziger Jahre auszugleichen scheinen (vgl. JÖRG 1986).

3.5.3 *Kunsterziehung und musische Bildung*

Die „Kopflastigkeit“ herkömmlichen Unterrichts sollte in der Reformpädagogik nicht nur durch Aktivierung experimentierender und manuell-werktätiger Arbeit in den Schulen ausgeglichen werden, sondern auch durch verstärkte Her-einnahme von Kunst-Erleben und eigener Gestaltung in den Unterricht. So gilt die „Kunsterziehungsbewegung“ zu Recht als eigene zeittypische Grundströmung der Reformpädagogik. Im deutschsprachigen Raum erlebte sie mit den drei „Kunsterziehungstagen“ von 1901 in Dresden (für die bildende Kunst), von 1903 in Weimar (für Sprache und Literatur) und von 1905 in Hamburg (für Musik und Gymnastik) ihre Konsolidierung und ihre ersten Höhepunkte. Doch ihre Vorgeschichte reicht weiter zurück: Um die Mitte des 19. Jahrhunderts erhielt sie in dem sich industrialisierenden England einen zunächst eher ökonomischen Anstoß: Auf der ersten „Weltausstellung“ in London 1851 waren das englische Kunstgewerbe sowie die Möbel- und Textilproduktion heftig umstritten und wurden kontrovers diskutiert wegen einer richtungslosen Verwirrung der Stilformen und einer Verquickung überladener, sinnentleerter Ornamentik mit maschineller Serienproduktion. Dies alles wurde nicht nur als Geschmacksverfall empfunden, sondern der ästhetische Niedergang wurde auch als Hauptursache für handfeste wirtschaftliche Fehlschläge interpretiert. Prinzgemahl ALBERT rief daraufhin Industrielle, Künstler und Kunsttheoretiker zusammen, unter ihnen als führende Köpfe JOHN RUSKIN, WILLIAM MORRIS und THOMAS CARLYLE, um mit ihnen nach Ursachen und Auswegen zu suchen. Man beschloß die Gründung eines Museums (des heutigen Victoria & Albert Museums) in South Kensington, das zum Prototyp einer neuen, auf praktische Kunstförderung gerichteten Sammlungs- und Ausstellungsstätte werden sollte. Es sollte über werk- und materialgerechte Gebrauchsformen orientieren, um damit 1. die Geschmacksbildung der gewerblich und industriell Produzierenden zu fördern sowie 2. zugleich volkserzieherisch einer Hebung des allgemeinen Publikumsgeschmacks zu dienen. In dieser doppelten Funktion fand es Nachahmung in Wien, wo RUDOLF EITELBERGER 1863 das Österreichische Museum für Kunst und Industrie, und in Hamburg, wo JUSTUS BRINCKMANN 1874 das Museum für Kunst und Gewerbe gründete (vgl. PRAEHAUSER 1950, S. 28ff.). Von BRINCKMANN angeregt, hat später ALFRED LICHTWARK, der Gründer und Leiter der Hamburger Kunsthalle,

ähnliche museumspädagogische Ideen aufgenommen und mit „Übungen im Betrachten von Kunstwerken“ als einer Schule des Sehens eine Verbindung zwischen Erwachsenenbildung, Museums- und Schulpädagogik geschaffen (vgl. GEBHARD 1947). Die Idee, auch gewerbliche und industrielle Produkte ästhetisch ernst zu nehmen und ein breiteres Publikum dafür zu sensibilisieren, setzte sich fort im „Deutschen Werkbund“ (gegründet 1907) und im 1919 gegründeten „Bauhaus“ (Weimar, später Dessau). Sie wirkt bis in die Gegenwart vielfältig weiter.

Doch es gibt daneben auch weitere, ganz andersartige Ursprünge und Ansätze der Kunsterziehung: Im Winter 1882/83 sah der italienische Kunsthistoriker CORRADO RICCI zufällig an einer Hauswand in Bologna kindliche Kritzeleien, deren graphische Originalität und Ausdruckskraft ihn faszinierten. Mit Mitarbeitern und Lehrern begann er, Kinderzeichnungen zu sammeln und zu studieren. Sein Buch „L'arte dei bambini“ (1887) war eine erste Dokumentation und Interpretation dieser Art. Ihr folgte ein Jahrzehnt später der Hamburger Lehrer CARL GÖTZE mit seiner Schrift „Das Kind als Künstler“ (1898). Wiederum etwa ein Jahrzehnt später beschrieb und analysierte KERSCHENSTEINER „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“ (1905), bevor der Kunsthistoriker und spätere Direktor der Kunsthalle Mannheim, GUSTAV F. HARTLAUB, mit seinem Buchtitel von 1922 gar vom „Genius im Kinde“ sprach, dessen bildlichen Gestaltungen er „Hellsichtigkeit“ und „Überlegenheit gegenüber allem heillos Fertigen“ zusprach (1922, S. 20 ff. und 29). Diesen „Genius“ galt es zu befreien, vor intellektuellen Verfremdungen und Verfrühungen zu bewahren und über die Schulzeit hinaus durch Pflege von Phantasie und Imagination, von freiem Spiel und gestalterischem Ausdruck zu retten und zu erhalten.

Daß in beiden Richtungen kunstpädagogischer Bemühungen – in der museumspädagogischen Anregung ästhetischer Geschmacksbildung wie in der Pflege und Förderung kindlichen Ausdrucks – sich auch unterschiedliche Zeitstile der Kunstentwicklung selbst niederschlagen mußten, versteht sich. Zwar scheinen frühkindliche Form- und Ausdrucksgestaltungen, relativ unbekümmert um die Wünsche und Vorgaben Erwachsener, zunächst überall und immer ihren eigenen Einfällen naiv zu folgen. Insofern dürften die kindlichen Kritzeleien und Zeichnungen von 1882 in Bologna denen von 1905 in München oder denen der zwanziger Jahre grundsätzlich wohl einigermaßen ähnlich gesehen haben, auch wenn Künstler, Sammler und Theoretiker, die etwa über sie sagten oder schrieben, sich in ihren ästhetischen Vorlieben und Orientierungen klar voneinander unterschieden: RICCI war noch in der Welt des Realismus, LICHTWARK in der eines gemäßigten Impressionismus zu Haus; KERSCHENSTEINER hatte sich bei seiner Beurteilung von Schülerzeichnungen überwiegend an der „Richtigkeit“ der Naturwiedergabe orientiert, während die künstlerische Avantgarde sich in Jugendstil, Expressionismus oder Kubismus längst ganz anderen Idealen zugewandt hatte; erst bei HARTLAUB wurde das durch den Expressionismus geschärfte Sensorium für „frühe“, „magische“ und „exotische“ Kunst auch auf die Interpretation kindlicher Ausdrucksgebilde übertragen.

Doch im mittleren Schulalter, beginnend bei den Elf- und Zwölfjährigen, die üblicherweise die Sphäre „traumhafter“ Imagination verlassen und auch bewußt den Ausdrucksweisen und Produkten ihrer Umgebung begegnen, pflegten sich dann auch die kunsterzieherischen Geister zu scheiden: Während im höhe-

ren Schulwesen Kunsterzieher, die sich nicht mit der Weitergabe von Zeichentechniken begnügen wollten, in Gestaltung und Kritik Anschluß an die jeweilige Avantgarde suchten (an Jugendstil, Expressionismus, Neue Sachlichkeit oder auch an neoklassizistische Vorbilder, später dann an Op-art, Pop-art usw.), gab es im Volksschulwesen die verbreitete Tendenz einer Rückwendung zur Volkskunst und zur Pflege „einfacher Formen“. Der Münchener Kunsterzieher GUSTAV BRITSCH (1879–1923) entwarf in seiner posthum veröffentlichten „Theorie der bildenden Kunst“ (1926) eine Stufenfolge von Verarbeitungsformen kindlicher wie (angeblich) zugleich auch frühgeschichtlicher „Gesichtssinnerlebnisse“. In Anlehnung an den neoklassizistischen Kunsttheoretiker KONRAD FIEDLER wurde Kunst hier primär verstanden als eigene Weise der Weltbemächtigung, deren „Sprache“ ihre eigene Logik habe. Altersspezifische Ausdrucksweisen von Kindern und von historischen Kunstepochen sollten sich dabei – dem von ERNST HAECKEL behaupteten „biogenetischen Grundgesetz“ analog – entsprechen. Pädagogische Quintessenz: Man dürfe keine Stufe überspringen, die „gesetzmäßige“ Schrittfolge nicht umkehren oder von außen stören (etwa durch den „Sündenfall“ verfrühter Perspektivität in der Kinderzeichnung). Daß diese Deutung *eine* der vielfältigen Funktionen von Kunst, die Erkenntnis- und Darstellungsfunktion, verabsolutiere und deshalb nicht zur allein gültigen Methode dogmatisiert werden dürfe, hat schon BRITSCHS Mitarbeiter und Herausgeber EGON KORNMANN gesehen.

Anderen Kunstpädagogen kam es vor allem auf die befreiende Wirkung des Ausdrucks, auch des Sich-Auslebens von Emotionen an, auf eine Fesseln sprengende Bereicherung des Schullebens durch Hereinnahme vielfältiger künstlerischer (oder im guten Sinne dilettierender) Betätigungen in den pädagogischen Alltag. Bevor noch der Machtanspruch des Nationalsozialismus in Deutschland alle Kunst wie alle Erziehung in seinen Dienst zu zwingen versuchte, standen unter den Kunsterziehern Fürsprecher einer Bindung an strenge Formgesetzmäßigkeiten neoklassizistischer oder volkstümlich-naturalisierter Art anderen gegenüber, die sich für die Freiheit und Erlebnisfülle „musischen Lebens“ quer durch viele Kunstarten hindurch (vom bildnerischen Ausdruck bis zum Literaturerlebnis, vom Töpfern und Weben bis zu Laienspiel, Volkslied und Tanz) einsetzten und darin eine wünschenswerte Erweiterung der Aufgabenbereiche einer erneuerten Schule sahen (GÖTSCH 1949; HAASE 1951). Der englische Schriftsteller HERBERT READ (1893–1968) sprach der Kunst (in seinem Buch „Education through Art“, 1943) vor allem soziale und therapeutische Funktionen zu. Im „Musischen“, das alle Grenzen negiert, schien sich für viele sonst zerstrittene Gruppen noch einmal so etwas wie eine große Einigungsformel anzukündigen.

Aber an ebendieser „musischen Bildung“ und ihren Wiederbelebungsversuchen nach 1945 wurde seit den frühen fünfziger Jahren auch entschieden Kritik geübt: Sie sei realitätsblind, verschwommen in ihren Ziel- und Inhaltsbestimmungen, in manchen messianisch-schwärmerischen Übersteigerungen sogar verlogen; sie werde vor allem den Ansprüchen ernsthafter Auseinandersetzung mit Kunst nicht gerecht. In den zwanziger Jahren bereits wurde solche Kritik von THEODOR LITT (1925), EDUARD SPRANGER (1927) und ALOYS FISCHER (1929) geäußert; auch MARTIN BUBERS Kritik an der Rede vom kindlichen „Schöpfer-tum“ (1925/1947) gehört hierher. Nun wurde um die Mitte des Jahrhunderts die

Kritik von einer anderen Blickrichtung her erneuert bei THEODOR W. ADORNO (1952) und THEODOR WARNER (1954), aber auch in der abwägenden Betrachtung FELIX MESSERSCHMIDS (1954).

War es angesichts grundsätzlicher Gegensätze unter den Kunsterziehern schon um 1930 zweifelhaft, ob man noch illusionslos von einer „Bewegung“ sprechen konnte, so darf für den deutschen Sprachraum nach den „Gleichschaltungen“ des Nationalsozialismus und dem Scheitern der Wiederbelebungsversuche des „Musischen“ in der Nachkriegszeit wohl das Ende der reformpädagogischen „Kunsterziehungsbewegung“ festgestellt werden.

Doch weder die Aufgaben der Kunsterziehung selbst noch diejenigen „musischer“ Aktivitäten in Schule und außerschulischer Erziehung sind damit erledigt und abgetan. Die Kunsterziehung hat inzwischen als „Ästhetische Erziehung“ ihren Kompetenzanspruch über die Kunst im engeren Sinne hinaus erweitert auf „visuelle Kommunikation“, wie sie überall im Alltagsleben stattfindet (vgl. OTTO/ZEINERT 1975; MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976; EHMER 1971, und 1980). Und den Gefahren einer sich dabei neu abzeichnenden Theorielastigkeit sucht eine abermals erneuerte, zugleich ernüchterte „musische Erziehung“ durch eigene Formen seelisch-geistiger Aktivierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entgegenzuwirken (vgl. die bisher wohl differenzierteste Analyse „musischer Erziehung“ bei KOSSOLAPOW 1975).

Der Widerstreit, aber auch der Reichtum pädagogischer Impulse, die aus den Künsten und ihrer Erschließung für Kinder und Jugendliche kommen, wird in dichter Form sehr eindringlich sichtbar in ANDREAS FLITNERS Schrift „Reform der Erziehung“ (1992). Dort werden in dem Kapitel „Kunst als Erziehung“ (S. 54–76) interpretierend zueinander in Beziehung gesetzt: Jugendstil, Expressionismus und Bauhaus; LICHTWARKS Form einer ästhetischen Laienbildung; die Entdeckung des Kinderzeichnens; die pädagogischen Bemühungen um Schulaufsatz, Schultheater und Volksmusik; WALTER BENJAMINS Hoffnung auf eine Kunst für alle und ADORNOS Einspruch wider den pädagogischen „Verrat an der Kunst“. Allein die Kontraste, die sich nicht nur unter Kunsterziehern, sondern quer und längs durch die gesamte Reformpädagogik aufweisen lassen, sind ein eigenes, lohnendes Studium wert (zur Veranschaulichung außerhalb der Kunsterziehung vgl. SCHEUERL 1992).

3.5.4 *Versuche und Modelle reformpädagogischer Synthesen:*

Landerziehungsheime – Freie Waldorfschulen – Jena-Plan

Durchgängige Grundmotive der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts waren, wie wir sahen, der Ausgang vom Kinde (bzw. Jugendlichen), die Aktivierung der Selbsttätigkeit durch manuelle und geistige Arbeit sowie die Überwindung des Intellektualismus und Verbalismus schulischer Bildung durch künstlerisch-musische und ästhetische Akzente. Außerdem sollten die Schulen nicht nur unterrichten, sondern sich als „Lebensgemeinschaften“ verstehen, die den „ganzen Menschen“ im Blick haben. Daß diese Motive nur in der Abstraktion voneinander zu trennen sind, haben wir mehrfach gesehen. Einige Versuche, mehrere dieser Motive modellartig zusammenzuführen, sollen die (unvollständige) Revue dieses Berichtsteils beschließen.

Einer der ersten reformpädagogischen Versuche, geistige und körperliche Arbeit, Wissens- und Charakterbildung zu verbinden sowie realistische Weltkenntnis mit der Pflege künstlerischer Kräfte und mit der Förderung eines „sittlich-religiösen und vaterländischen Sinnes“ zu vereinigen, geht auf HERMANN LIETZ (1868–1919) zurück. Seine „*Landerziehungsheime*“ (gegründet als private höhere Schulen in Internatsform in den Jahren 1898 bei Ilsenburg/Harz für Knaben vom 9. Lebensjahr an, 1901 in Haubinda/Thüringen für die Mittelstufe und 1904 in Schloß Bieberstein/Rhön für die Oberstufe) waren einerseits geprägt von den Ideen einer weltoffenen Gentleman-Erziehung, wie sie LIETZ zuvor in Abbots-holme bei Derby als Gastlehrer an der „New School“ des englischen Reformpädagogen CECIL REDDIE (1858–1932) kennengelernt hatte. Zugleich enthielten sie typische Parallelen zu Lebensidealen der (teils erst später sich akzentuierenden) „*deutschen Jugendbewegung*“, die eine einfache, gesunde, den Verführungen des Großstadtlebens gegenüber abstinente Lebensweise bei Wanderungen, Festen, Sport und Spiel, aber auch in besinnlichen Gemeinschaftserlebnissen suchte (vgl. LIETZ 1897, 1911 und 1913; MEISSNER 1965; BADRY 1991).

„Zöglinge und Erzieher“ (nicht Schüler und Lehrer!) sollten dem Gründungsauf Ruf von 1898 zufolge nicht nur schulischen Kontakt zueinander haben, sondern gemeinsam leben, spielen, arbeiten und feiern. Schule sollte nicht nur Lehranstalt, sondern Erziehungsstätte sein. Im Lehrplan traten die alten Sprachen zurück zugunsten einer modern-realistischen Bildung; und die Jugendlichen hatten Gelegenheit, zusammen mit der Schule auch eine Handwerkslehre mit dem Gesellenbrief abzuschließen. Lehre und Unterricht sollten eingebettet werden in ein betont kameradschaftliches, teilweise familienähnliches Zusammenleben, bei dem Heimabende und Schulfeste eine große Rolle spielten, darunter die sogenannte „Kapelle“ als abendliche oder feiertägliche Einkehrstunde, in der neben biblischen Texten auch solche aus Philosophie und Dichtung zum Inhalt gemeinsamer Besinnung gemacht wurden. Bei LIETZ, der auf protestantischem Boden stand und dessen Anschauungen zugleich stark national geprägt waren, war das gesamte Heimleben beherrscht von der Autorität einer unbedingt zu achtenden, durch die Person des Erziehers zu repräsentierenden Ordnung und einer bis in den familienähnlichen Umgang hinein ausgeprägt patriarchalischen Grundhaltung.

Von hier aus entwickelten sich bald Konfliktstoffe zwischen dem Gründer und denjenigen seiner Mitarbeiter und Miterzieher, die, wie PAUL GEHEEB (1870–1961) oder GUSTAV WYNEKEN (1875–1964), stärker das Gleichheitsprinzip zwischen Schülern und Lehrern, demokratische Selbstbestimmungsrechte in der Schulgemeinschaft, Koedukation und das Recht auf eine eigene „Jugendkultur“ (WYNEKEN 1913) betonten und die zudem in religiösen Fragen einen eher säkularen, gelegentlich ausgesprochen kirchenkritischen Standpunkt vertraten. Auf die Gegensätze, Verfeindungen, Intrigen, Spaltungen, Sezessionen, Neu- und Gegengründungen innerhalb der Landerziehungsheimbewegung soll hier nicht im einzelnen eingegangen werden. GEHEEB und WYNEKEN trennten sich schon 1906 von LIETZ und gründeten die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ bei Saalfeld in Thüringen, bevor sich GEHEEB seinerseits im Streit von WYNEKEN trennte und 1910 die „Odenwaldschule“ bei Oberhambach gründete, die er 1934 als Emigrant verließ, um in der Schweiz seine Idee einer „École d’Humanité“ zu realisieren.

MARTIN LUSERKE, der mit Wyneken ebenfalls nicht auskam, gründete um 1925 mit gleichgesinnten Wickersdorfer Lehrern auf der Nordseeinsel Juist seine „Schule am Meer“, wo er besonders dem Laienspiel (etwa SHAKESPEARE als Bewegungstheater) einen eigenen Akzent gab. Viele weitere Gründungen wären zu erwähnen bis hin zu KURT HAHN (1886–1974), der 1920 das Landerziehungsheim Schloß Salem nördlich des Bodensees gründete und leitete, bevor er 1933 nach kurzer Inhaftierung durch die Nationalsozialisten auf Intervention des britischen Premierministers nach Schottland emigrieren konnte, wo er in Gordons-toun ein weltweit angesehenes Internat aufbaute. In Wales gründete er auch eine seiner ersten „Kurzschulen“, die in jeweils etwa vierwöchiger Dauer männliche Jugendliche durch verantwortliche Beteiligung an Diensten in Extremsituationen (Seenot- oder Bergrettungsdiensten) herausfordern und charakterlich prägen sollten. Seiner ersten „Outward Bound Sea School“ folgten nach dem Kriege mehrere weitere Gründungen besonders in Schleswig-Holstein und in den Alpen (vgl. RÖHRS 1966).

Erwähnenswert wegen ihrer besonderen Ausprägungen bleiben auch Gründungen wie das Heim Walkemühle des Göttinger Philosophen und Pädagogen LEONARD NELSON (1882–1927), das nach ethisch-friedenspädagogischen und sozialistischen Prinzipien Pädagogik und Politik zu verbinden suchte. Nachdem die Walkemühle 1933 geschlossen wurde, konnte NELSONS dortige Nachfolgerin MINNA SPECHT (1879–1961) zunächst im dänischen, später im englischen Exil Emigrantenschulen aufbauen, die die Tradition der Landerziehungsheime weiterführten (vgl. FEIDEL-MERTZ 1983 und 1986). Nach ihrer Rückkehr 1946 übernahm MINNA SPECHT die Leitung der Odenwaldschule.

Ein wiederum völlig anderes Konzept der Landerziehung hat ALEXANDER S. NEILL (1883–1973) vertreten, der in Hellerau bei Dresden und später auf „Summerhill“ in Südengland eine radikal repressionsfreie Erziehung zu realisieren suchte (NEILL 1962/1968) und der in der internationalen Diskussion ähnliche Kritik erntete, wie sie schon den frühen Hamburger Versuchsschulen (s.o.) widerfuhr (*Summerhill: Pro und Contra* 1971; vgl. ZEIDLER 1916/1985). Die Abgrenzungen einer eigenen Pädagogik der Landerziehungsheime gegenüber anderen Reformströmungen bleibt wegen der inneren Vielfalt ihrer Modelle also schwierig.

In dieser Hinsicht sind die „Freien Waldorfschulen“ eher als eine abgrenzbare „Bewegung“ zu beschreiben. Verkörpern sie doch in ihrem Selbstverständnis „die Geschlossenheit einer pädagogischen Welt, die sich – orientiert an der anthroposophischen Menschenkunde – ganz dem jungen Menschen zuwendet“ (LINDENBERG 1991, S. 170). Sie sind geprägt durch Weltanschauung und Lebenshaltung ihres Begründers RUDOLF STEINER (1861–1925), der seiner Pädagogik eine „Allgemeine Menschenkunde“ (1919) zugrunde legte, nachdem er zuvor schon um 1906/07 seine Erziehungsgrundsätze erstmals in einer kleinen Schrift formuliert hatte (STEINER 1907). Entscheidend war für ihn die Vorstellung von der Ganzheit des Menschen, dessen Seelenkräfte sich gliedern in Denken, Fühlen und Wollen; andererseits seine Sicht der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen: Der Mensch durchlaufe eine Stufenfolge von vier Reifegraden, deren Verwirklichung jeweils ungefähr sieben Jahre erforderte: (1) Der „physische Leib“ des Kleinkindes entfalte die Sinnesorgane in nachahmendem Aufnehmen seiner Umgebung, die im Kinde „weitervibriert“; (2) mit dem Zahnwechsel trete

der „Ätherleib“ hervor, wobei eine Metamorphose die Wachstumskräfte sich nach innen wenden lasse, so daß das Kind nun verstärkt nach Bildern, Rhythmen, Reimen und Phantasiegestalten, aber auch nach erzieherischer Autorität verlange; (3) mit der beginnenden Geschlechtsreife zeige sich dann der „Astral-leib“, mit dem der Jugendliche nun im dritten Jahrsiebt seine „Erdenreife“ erlange; jetzt erst erwache auch sein eigenes Urteilsvermögen, das durch verfrüh-tes Hervorlocken eher gefährdet als gefördert werde; (4) der junge Erwachsene erwerbe schließlich seinen „Ich-Leib“ als Träger der „höheren Menschenseele“.

Betrachtet man allein die Semantik dieser Menschenkunde in ihrem Zusammenhang mit der anthroposophischen Geisteswissenschaft, die den Anspruch erhebt, „höhere geistige Welten“ zu erkennen (etwa in der Reinkarnationslehre, die hinter dem Bild von den wiederkehrenden „Leibern“ steht), so bleibt für den Außenstehenden der Eindruck einer *Esoterik* unausweichlich. Doch wie erklärt sich dann die schon seit den zwanziger Jahren stetig und neuerdings lawinenartig anwachsende Beliebtheit der Waldorfpädagogik weit über den Kreis der Anthroposophen hinaus?

STEINER war offensichtlich nicht nur der Stifter einer „okkulten“ Lehre (ULLRICH 1986), sondern hatte dank eigener Erfahrungen mit der Erziehung eines schwerbehinderten Kindes und aus langjährigem Kontakt zur Arbeiterbildung auch einen realistischen Sinn für soziale und pädagogisch-praktische wie organisatorische Fragen. Als er im April 1919 vor Arbeitern und Angestellten der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart über die Bildungsnot des modernen Proletariats sprach, wurde er von einigen seiner Hörer spontan aufgefordert, seine pädagogischen Vorstellungen in die Tat umzusetzen. Der Direktor des Unternehmens, EMIL MOLT, selber ein Anthroposoph, war bereit, eine Schule für die Kinder seiner Werksangehörigen durch Stiftungsmittel zu unterstützen. Schon zwei Tage später kam es zu ersten Planungsgesprächen. STEINER, der eine Einheitsschule (gemeinsame Volks- und höhere Schule ohne Begabungstrennung, Sitzenbleiben oder Notenzeugnisse) vorschlug, erreichte bereits nach etwa drei Wochen die Gründungsgenehmigung durch den sozialdemokratischen Kultusminister, konnte im Frühsommer die ersten Lehrer berufen, um sie in Schulungskursen auf sein pädagogisches Konzept vorzubereiten, und im September nach nicht einmal fünf Monaten die „Freie Waldorfschule“ eröffnen (LINDENBERG 1991, S. 174f.; vgl. STEINERS Eröffnungsrede in: FLITNER/KUDRITZKI 1962, S. 116–122). Zu ihren Prinzipien gehörten neben ihrer Struktur als Einheitsschule: kollegiale Schulleitung, Koedukation, aktive Einbeziehung der Elternmitarbeit, früher Fremdsprachenbeginn schon vom 1. Schuljahr an, Epochenunterricht (für etwa je 4 Wochen ein Fachgebiet konzentriert mit erhöhter Stundenzahl), Arbeits- und Werkunterricht, auf der Oberstufe ein- bis zweiwöchige Exkursionen zur Feldvermessung in fremdem Gelände nach Art von Projekten, eine starke Betonung künstlerischer Betätigungen im Malen, Singen, Blockflötenspiel sowie in der waldorfspezifischen musisch-gymnastischen Bewegungskunst der „Eurhythmie“; besonders aber in alledem ein Streben nach intensiver und kontinuierlicher pädagogischer Zuwendung zu jedem Kind (u. a. durch ein Klassenlehrersystem, in dem derselbe Lehrer eine Klasse möglichst acht Jahre lang leitet).

Viele dieser Prinzipien sind einzeln oder in anderen Kombinationen auch schon bei anderen Reformern zu finden. So wurde der Epochenunterricht schon

de facto bei BERTHOLD OTTO und *expressis verbis* bei PAUL GEHEEB in Wickersdorf seit 1913 praktiziert. Die Eigenheit der Waldorffianer, Einsichten und Errungenschaften auch dann ihrem Meister zuzuschreiben, wenn sie schon bei PESTALOZZI oder FRÖBEL gefunden werden können, gehört wohl mit zum Exklusivitätsstreben einer in sich geschlossenen Gemeinde (die jedoch, wie gesagt, über den Anthroposophenkreis weit hinausreicht). Noch im Jahr 1955 hat HEINZ KLOSS in einem Buch, das ausdrücklich auf mehr öffentliche Beachtung der Waldorffprinzipien in der Bildungsplanung zielte, eine Trennungslinie zwischen Waldorfpädagogik und Reformpädagogik zu ziehen versucht, so als seien Reformschulen schlechthin und Waldorfschulen im besonderen trennbare und vergleichbare Größen. Nach ihm gab es „für die künftige Entwicklung des deutschen Schulwesens drei Hauptmöglichkeiten ...: den Weg der Lernschulpädagogik, den der Reformschulpädagogik und einen dritten, den die Waldorfpädagogik weist“ (KLOSS 1955, S. 12). Inzwischen haben sich die Waldorfschulen in beträchtlichem Umfang vermehrt (LINDENBERG zählte bereits 1979 in der Bundesrepublik Deutschland allein 60, in aller Welt 180 Waldorfschulen; heute dürften es weltweit bereits an die 500 sein). Auch die Tendenz, Waldorffprinzipien nicht nur als Alternative zu denen des traditionellen und reformbereiten öffentlichen Schulwesens anzusehen, sondern sie, soweit möglich, in die öffentliche Reformdiskussion selbst einzubringen, hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verstärkt. Viele der Einsichten, vor allem aber die Praxis der Waldorfpädagogik könnten, kritisch geprüft und von mancherlei esoterischen Eigenheiten gereinigt, durchaus als eine originelle Synthese reformpädagogischer Ansätze verstanden werden (zur Diskussion der Waldorfpädagogik vgl. OPPOLZER 1959; LINDENBERG 1975, 1981 und 1991; RIST/SCHNEIDER 1977; LESCHINSKY 1983; PRANGE 1985; ULLRICH 1986; KRANICH/RAVAGLI 1990; BOHNSACK/KRANICH 1990; SCHEUERL 1993).

Als drittes Beispiel einer möglichen Synthese unterschiedlicher reformpädagogischer Ansätze sei noch kurz der „Jena-Plan“ skizziert, den PETER PETERSEN (1884–1952) in der Mitte der zwanziger Jahre an der Universitäts-Versuchsschule in Jena entwickelt und 1927 auf einem Kongreß in Locarno der internationalen pädagogischen Öffentlichkeit vorgestellt hat. Dort wurde auch nach amerikanischem Sprach-Usus der Name des Plans in Umlauf gebracht, über den sein Gründer zunächst gar nicht glücklich war, und PETERSEN selbst wurde „zu einem kurzen Abriß genötigt“ (PETERSEN 1927, Vorwort). Nach seiner Selbstinterpretation ging es ihm um eine Zusammenfassung der vielen fruchtbaren, durch bisherige Vereinzelung aber verzettelten Anregungen, die die Kunsterziehungsbewegung, B. OTTO, O. DECROLY, A. FERRIÈRE, die Arbeitsschule, die Landerziehungsheime und die „Experimentelle Pädagogik“ ERNST MEUMANNs der modernen Schule zu geben haben. PETERSEN selbst hatte sich über viele Jahre hinweg bemüht, wichtige ausländische Reformansätze durch Herausgabe deutscher Übersetzungen hierzulande bekanntzumachen. In Vorträgen und Veröffentlichungen (PETERSEN 1926) hatte er kulturkritische und pädagogische Reformmotive, die auf Ganzheit, Lebendigkeit, Freiheit, Gemeinschaft, Aktivität und eine „neue Humanität“ zielten, zu bündeln versucht, damit endlich statt der vielen rivalisierenden Bindestrichschulen (Arbeits-, Tat-, Lebens-, Gemeinschafts- oder XY-Schulen) eine *gute Schule* als ein pädagogisch gestaltetes Ganzes – und zwar nicht als private Alternative, sondern als Modell einer öffentlichen Schule – daraus werden könne.

Eine „neue Schule“ könne nicht durch bloße Änderung von Unterrichtsmethoden erreicht werden. Das „*Schulleben*“ als ganzes müsse von einem neuen Stil beherrscht werden. Ähnlich wie bei B. OTTO oder LIETZ müsse die freie Spielgemeinschaft der Kinder und die Wohnstube mit ihrer Familiengemeinschaft zum Vorbild werden für ein System gegenseitiger Hilfe, Führung und Beeinflussung unter Kindern beiderlei Geschlechts und verschiedenen Alters. Deshalb war PETERSENS erste Maßnahme in seiner Jenaer Versuchsschule die Auflösung der Jahrgangsklassen und ihr Ersatz durch sogenannte „*Stammgruppen*“ aus mindestens je drei Schülerjahrgängen (eine Untergruppe für das Grundschulalter, eine Mittel- und eine Obergruppe bis zum Ende der Volksschulzeit, später noch eine Aufbaugruppe, die zum Abitur führt). Indem jedes Kind diese Stufen durchläuft, erlebt es auf jeder Stufe von neuem die Kontinuität kindlicher Traditionen in den Spiel- und Arbeitsweisen, im jeweils ersten Jahr als Neuling, dann als schon erfahrenes Mitglied, das selber die Traditionen weitergeben kann, bis der Zeitpunkt näher rückt, an dem es den Übergang zur nächsten Stufe vor sich hat. PETERSEN verspricht sich von dieser Einteilung heilsame und förderliche Wirkungen für die pädagogische Atmosphäre eines gesiteten und kultivierten Umgangs miteinander, bei dem sich unter einfühlsamer pädagogischer Führung wirkliche Spiel-, Arbeits-, Lern- und Lebensgemeinschaften bilden können, die dann eigene Traditionen hervorbringen. Im Längsschnitt vollzieht sich dabei zwischen den Stammgruppen ein den Altersstufen entsprechender Stilwechsel: In der Untergruppe geht es um das Lernfähigwerden vom Spiel, von Geschichten und vom Phantasieleben her; in der Mittelgruppe um das übende und lernende Arbeiten mit Hilfe bestimmter Techniken und „*Werkgrammatiken*“ teils unter strenger Anleitung und Führung; und in der Obergruppe dann wieder um ein freieres, nun schon souveränes Verfügen über die erworbenen Möglichkeiten im eigenen Gestalten. Gleichsam quer dazu gibt es auf allen Stufen unterscheidbare pädagogische Stile, die möglichst deutlich auseinanderzuhalten sind: die „*pädagogischen Urformen*“ von *Gespräch*, *Spiel*, *Arbeit* und *Feier*. Jede dieser Urformen drückt sich für alle wahrnehmbar in einer ihr angemessenen Ordnungsform aus: Zum Gespräch sitzt man im Kreis, zur Arbeit an Einzeltischen, in Gruppen oder auch in geschlossener Front, oder man steht an der Werkbank. Das Mobiliar hat deshalb beweglich zu sein: Gestühl und Tische, die man zusammenrücken, trennen oder auch ganz beiseite stellen kann, etwa um Raum für einen chorischen Kreis zu schaffen. So wie Gruppenarbeit, Kreis und Kurs deutlich zu unterscheiden sind, soll auch die „*Schul-Wohnstube*“ mit ihrer durch Wand- und Blumenschmuck „*wohnlichen*“ Atmosphäre deutlich vor der „*Werkstatt*“ oder den Experimentalräumen unterschieden bleiben.

Methodisch ist der Unterricht gegliedert nach „*Kern*“ und „*Kursen*“: Den Kern bildet das gesamtunterrichtliche Gespräch (vgl. B. OTTO), aus dem sich gemeinsame „*Vorhaben*“ ergeben (der Begriff „*Vorhaben*“ aus der OTTO-Tradition entspricht etwa dem internationalen „*Projekt*“-Begriff; vgl. GEORG GEISLER 1952/1994). „*Kurse*“ laufen als „*Niveaukurse*“ für altersverschiedene Kinder gleichen Lernfortschritts oder auch als Interessenkurse, in denen Kinder unterschiedlicher Fortschrittsgrade bewußt miteinander in Kontakt kommen sollen. Auf die situationsspezifische Mischung von Führung und Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstdisziplinierung kommt es PETERSEN an. Die Bewegungs-

freiheit in Schulstube und Werkstatt findet dabei ihre Grenze am „Gesetz der Gemeinschaft“, die Gestaltungsfreiheit am jeweiligen „Gesetz der Sache“. Ein Arbeitsplan, der im Wochenrhythmus durch ein System von „Blockstunden“ zur besten Vormittagszeit Gelegenheit zu konzentrierendem „Epochenunterricht“ ebenso bietet wie zu regelmäßigen Übungen im Kurssystem, schafft die organisatorische Möglichkeit für die notwendige Kombination von Führung und Freiheit (PETERSEN 1937).

Der „Jena-Plan“ fand 1927 ein international überaus positives Echo; er wurde auch in der deutschen Diskussion der ausgehenden zwanziger Jahre und in der pädagogischen Gesichtsschreibung der Nachkriegszeit überwiegend als gelungenes Integrationsmodell für die unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze bewertet (vgl. KASSNER/SCHUEERL 1984, S. 647 f.). Doch es sind auch kritische Stimmen laut geworden: PETERSEN, der von FRÖBELS Pädagogik einerseits, von einer Theorie des „Volksorganismus“ andererseits ausgegangen war, hatte in kulturkritischen Argumentationen mit stark antizivilisatorischen und antiliberalen Akzenten einen volksgebundenen Gemeinschaftsgeist betont, dem entweder „Romantik“ und „Irrationalismus“ oder aber auch ein Formalismus vorgeworfen wurde, der sich mit jedem beliebigen Inhalt füllen lasse (Hinweise: KASSNER/SCHUEERL 1984, S. 654 ff.; MASCHMANN/OELKERS 1985). Auch schienen PETERSENS Angleichungen an Redeweisen des „Dritten Reiches“ in den dreißiger Jahren (vgl. BENNER/KEMPER 1991; vgl. auch RÜLCKER/KASSNER 1992; RÖHRS 1993) – wiewohl vermutlich eher als Mimikry zur Rettung seines Werkes zu verstehen und auch nie mit inhumanen Äußerungen oder Taten verbunden – manchem zeitgenössischen oder auch späteren Kritiker ein wenig zu glatt. Ein abermaliger taktischer Anpassungsversuch PETERSENS an die Situation unter sowjetischer Besatzung war politisch wohl zu naiv, als daß er die Jena-Plan-Schule vor der gewaltsamen Schließung als „reaktionäres Überbleibsel ... aus der Weimarer Republik“ anderthalb Jahre vor PETERSENS Tod im Jahre 1950 noch hätte retten können (vgl. KOSSE 1991, S. 187 f.). Doch es gab auch Freunde, die PETERSEN über politische Gegensätze und Grenzen hinweg bis zuletzt verbunden blieben: FREINET gehörte zu ihnen, der ihn noch 1950 zu einem Kongreß nach Nancy einlud (JÖRG 1986, S. 205; vgl. auch RÖHRS 1993, S. 11 ff. und 16 ff.). – (Zur jüngeren Diskussion über PETERSENS Pädagogik siehe ferner: KLASSEN/SKIERA 1984; OELKERS 1985 und 1988; SALZMANN 1987; RETTER 1996). Eine überraschende Wiederbelebung der Schulen nach dem „Jena-Plan“ ist seit zwei Jahrzehnten in den Niederlanden zu beobachten (vgl. SKIERA 1982). Auch im Kölner Raum finden sich wieder Neugründungen (vgl. KLASSEN/SKIERA 1984, S. 99 ff.).

4. *Beurteilungen und offene Fragen*

4.1 *Vielfalt oder Einheit der Reformpädagogik? – Abgrenzungsprobleme*

„Wer auf der Reichsschulkonferenz war ..., der weiß, daß unsere pädagogischen Bewegungen von außen gesehen genau so zerrissen und widerspruchsvoll sind, wie unser übriges soziales und geistiges Leben. Auch hier stehen die Vertreter der einzelnen Richtungen nebeneinander wie auf dem Jahrmarkt die Drehorgeln, jeder schreit so laut wie möglich sein Lied.“ So schrieb HERMAN NOHL im

ersten Heft der Zeitschrift „Die Erziehung“ (1926, S. 57). Diese Zeitschrift, deren Mitherausgeber er war, hatte das ausdrückliche Ziel, der pädagogischen Bewegung ein theoretisches Diskussionsforum bereitzustellen (vgl. OTT 1984).

Im obigen NOHL-Zitat ist nun freilich von „pädagogischen Bewegungen“ im Plural die Rede. Doch liest man weiter, so wird eine *erziehungspolitische Absicht* deutlich: Die Vielheit konkurrierender Impulse soll gebündelt und gestärkt werden, indem man hinter ihr und in ihr eine „letzte Einheit“ sichtbar zu machen strebt. Zwar erscheinen die einzelnen Reformbestrebungen der „Kunsterziehung, Arbeitsschule, Einheitsschule, Schulgemeinde, Lehrerbildung, Universitätsreform usw.“ als gegensatzreich und teils auch in sich selbst nochmals zerspalten. Doch wenn „es sich bei dem allen überhaupt um etwas Wahres und Lebendiges [handelt], dann *muß* eine letzte Einheit da sein, aus der es seinen besten Sinn und seine Lebenskraft bezieht: die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“ (NOHL 1926, S. 58; Hervorhebung im Original). Stelle man neben die genannten, meist schulbezogenen Einzelbestrebungen zudem noch die „Jugendbewegung“ und die „Volkshochschulbewegung“ sowie auch die Reformansätze im sozialpädagogischen Bereich (in Jugendpflege, Fürsorgeerziehung, Jugendstrafvollzug, in der Hilfe für anomale, physisch, psychisch und moralisch kranke oder gescheiterte Jugendliche), dann werde das Gesamtbild, von außen gesehen, zwar noch disparater; aber allen diesen Bewegungen liege gemeinsam „die Krise unserer Kultur zugrunde, und sie suchen die neue Paideia unseres Volkes als ein einheitliches höheres geistiges Leben in einer erhöhten Gemeinschaft“ (op. cit., S. 61).

Dem Bestreben, ein einheitliches Bild der „pädagogischen Bewegung“ durchzusetzen, diene auch NOHLs Bemühen, die deutsche Reformpädagogik in größere historische Zusammenhänge einzuordnen: Die Vielheit reformerischer Einzelansätze lasse sich als Teilkomplex der sogenannten „deutschen Bewegung“ verstehen (vgl. FINCKH 1977), mit der sich NOHL schon seit seinen Assistentenjahren bei WILHELM DILTHEY immer wieder beschäftigt hatte (vgl. etwa NOHL 1911 und 1925). Wie am ausführlichsten seine von O. F. BOLLNOW posthum herausgegebenen Vorlesungen über „Die deutsche Bewegung“ zeigen (NOHL 1970), deutete NOHL mit diesem Leitbegriff zunächst die Entwicklung der deutschen Literatur- und Geistesgeschichte zwischen 1770 und 1830 als einen einheitlichen Zusammenhang: Vom „Sturm und Drang“ durch die „Klassik“ bis zur „Romantik“ seien Äußerungen eines besonderen eigenen „Lebensgefühls“ nachweisbar, das in „Gegenstellung“ zur Aufklärung und zur Philosophie KANTS in einem „Kampf gegen Abstraktion und Begriff“ gestanden habe. Diese „deutsche“ Bewegung habe in mehreren Wellen durch das 19. Jahrhundert weitergewirkt und dann in der „Kulturkritik“ wie in der „Lebensphilosophie“ des *Fin de siècle* noch einmal einen Kulminationspunkt erreicht. In „Jugendbewegung“ und „Reformpädagogik“ des beginnenden 20. Jahrhunderts ließe sich eine Wiederaufnahme und Fortführung zentraler Motive jener „deutschen Bewegung“ erkennen. Damit stellt NOHL den rationalistisch-aufklärerischen, analytischen Denkweisen der wissenschaftlich-technischen Moderne einen Ideenkomplex gegenüber, in welchem durch Leitformeln wie „Leben“, „Ganzheit“, „Gestalt“, „Volksgeist“, „Geschichtlichkeit“ oder „das Organische“ das Syndrom einer (angeblich) eigenen „deutschen“ Denk- und Fühlweise abgehoben wird von westlichen, etwa französischen und angelsächsischen Traditionen. (Einer der be-

deutsamsten Initiatoren der „Lebensphilosophie“, HENRI BERGSON, war *allerdings* im französischen Geistesleben zu Hause!)

Die Verknüpfung der Erziehungs- und Bildungsreform mit der „deutschen Bewegung“ hatte freilich – neben dem beabsichtigten Effekt einer Bündelung und Stärkung der Reformkräfte im eigenen Land – auch eine isolierende Wirkung (SCHEUERL 1985, S. 132): Das internationale Reformspektrum von MONTESSORI bis MAKARENKO oder von DEWEY bis zu FREINET ließ sich auch bei allen Querverbindungen in einer „deutschen Bewegung“ kaum unterbringen, allenfalls marginal erwähnen. Aber auch im deutschen Diskussionsraum der zwanziger Jahre selbst gab es – dem NOHLschen Bild von den Drehorgelspielern entsprechend – genügend wichtige Reformerstimmen, die mit der NOHLschen Melodie nur schwer harmonisieren mochten: Die „Entschiedenen Schulreformer“ am PAUL OESTREICH, Schulkritiker und psychoanalytisch orientierte Sozialpädagogen wie SIEGFRIED BERNFELD oder der Erziehungsphilosoph, Moralpädagoge und Pazifist FRIEDRICH-WILHELM FOESTER, der Deutschland des latenten Nationalismus wegen schon 1920 ins selbstgewählte Exil verlassen hatte – sie alle hätten sich der NOHLschen Sprach- und Denkregelei nicht ohne Einschränkung zuordnen können und wollen. Doch bevor dies auch nur hinreichend diskutiert war, hatte schon die „Gleichstellung“ unter dem Machtanspruch der „nationalen Revolution“ von 1933 schrittweise jede offene Auseinandersetzung zu unterbinden begonnen. NOHL selbst konnte sein Buch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1935), das aus zwei seiner vor 1933 verfaßten Handbuchartikel bestand, nur noch „wie eine Flaschenpost als letztes Lebenszeichen in die Welt senden“ (Nachwort zur 3., unveränderten Auflage 1949 a, S. 229).

In der Bundesrepublik Deutschland kam die Flaschenpost an. NOHL selbst und viele seiner Schüler und Kollegen, darunter vor allem WILHELM FLITNER und ERICH WENIGER, nahmen die Deutung der Reformpädagogik als Folgerung aus Kulturkritik und Lebensphilosophie wieder auf, setzten sie mit Modifikationen und Relativierungen fort und verbreiteten sie vor allem über die Lehrerbildung bis in die siebziger Jahre (vgl. W. FLITNER 1987, dort besonders die instruktive bibliographische Übersicht von 1974, S. 520 f.; WENIGER 1930, 1932 und 1964).

Die Abgrenzung der national-deutschen Traditionen zum westlichen Ausland blieb dabei notwendig vage und trat nach 1945 auch mehr und mehr zurück. Der Nationalismus in Deutschland schien ohnehin ein für allemal diskreditiert. Eine übergreifende „europäisch-abendländische“ Orientierung ließ vieles vorher Gesagte oder Geschriebene unausgesprochen obsolet werden. Merkwürdig bleibt allerdings, wie so manches längst antiquiert Gewordene gleichwohl weitergepflegt und zitiert wurde: wie zäh sich zum Beispiel unter Pädagogen der Usus erhielt, auf Kulturkritiker wie PAUL DE LAGARDE oder JULIUS LANGBEHN als geistige Vorväter der deutschen pädagogischen Bewegung zurückzuverweisen, so als hätte man ihre übersteigert nationalistischen, völkisch-irrationalen, bewußt emotional aufheizenden, auch antisemitischen Töne nie wahrgenommen. Dabei hatte doch der Philosoph und Soziologe GEORG SIMMEL schon im Erscheinungsjahr von LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“ in einer Kritik in der Sonntagsbeilage der Vossischen Zeitung vom 1. 6. 1890 fast alles gesagt, was zum Niedrigerhängen dieser polemischen Schrift zu sagen war: „Landläufige und zum großen Teil unbedeutende Grundgedanken“ oder die „Macht der Trivialität“ einer „einseitige[n] Weltanschauung“ seien mit einem riesigen Auf-

wand an Rhetorik und Bildern in einem Konglomerat vorgetragen, „in dem die sprühende Geistreicheit der Form mit der Unklarheit und Unbedeutsamkeit des Inhalts den denkbar größten Kontrast bildet“ (zitiert nach L. Voss (= ILSCHNER) 1926, S. 63 f.; vgl. auch OELKERS 1989, S. 49 ff.). Aber noch 1980 wird LANGBEHN in der 7. Auflage eines verbreiteten, informationsreichen Studienbuchs über „Die Reformpädagogische Bewegung“ (SCHEIBE 1980, S. 11) als „einer der großen Initiatoren eines neuen Bildungsdenkens“ apostrophiert. W. FLITNER hatte 1974 in seinem letzten Rückblick auf die Reformpädagogik immerhin von der Tendenz des „sonderbaren, aber durchschlagenden Buches ‚Rembrandt als Erzieher‘“ gesprochen (W. FLITNER 1987, S. 486). Nimmt man hinzu, daß der „Rembrandtdeutsche“ unter ähnlich Gesinnten noch über die „Musische Bewegung“ der Nachkriegsjahre hinaus in der Bundesrepublik zustimmend zitiert wurde, so bleibt seine Schrift in der Tat ein historisches Mentalitätsdokument ersten Ranges.

Aber war es damit auch schon repräsentativ für „die pädagogische Bewegung“ als ganze? Innerhalb der Kunsterziehung haben sich gegenüber den Irrationalismen, die sich ja nicht nur bei LANGBEHN zeigten, schon bei LICHTWARK wie später auch im „Bauhaus“ entschiedene Gegenpositionen rationaler Art aufweisen lassen (vgl. G. OTTO 1969, S. 231 ff. und S. 254 ff.). Ähnlich ist es bei den Reformansätzen, die sich den Titeln „Arbeitsschule“ oder „Aktivitätspädagogik“ subsumieren lassen, von DEWEYS „Learning by doing“, KILPATRICKS „Projekten“, MONTESSORIS Trainingsmaterialien und Methoden ganz zu schweigen, die alle ja auch in Deutschland auf Interesse stießen und ein lebhaftes Echo fanden. Und auch in der Pädagogik „vom Kinde aus“ und den ihr immanenten Natur- und Entwicklungsvorstellungen waren rational-wissenschaftliche und mythologisierende Elemente quer und längs durch die ganze Reformpädagogik hindurch vermischt (OELKERS 1989, S. 73 ff.).

Auch eine radikale Umkehrung der Bewertungen, wie sie dann in der „68er Generation“ als Antwort auf die von NOHL ausgehende „Kanonisierung“ (BÖHM 1974, S. 763) erfolgte, hat den Zwiespalt nicht lösen können. Eine sehr differenzierte Untersuchung über „Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung“ trat 1973 unter dem plakativen Titel „Irrationalismus als pädagogische Tradition“ an die Öffentlichkeit (SCHONIG 1973). Damit war thesenartig mit großer Deutlichkeit auf Einseitigkeiten und Verdrängungen hingewiesen, die der nachkriegsdeutschen Pädagogiktradition noch immer weithin anzukreiden waren. Und doch bleibt auch eine solche Umwendung selbst in der Negation noch auf diejenigen Verkehrtheiten fixiert, die sie zu Recht bloßgestellt hat. Angesichts der Gegensätze, Spannungen und Widersprüche, die unter den Reformen selbst anzutreffen sind, kann nur eine Betrachtung, die sich mit Pauschalurteilen zurückhält, den bis heute noch offenen Bewertungs- und Abgrenzungsfragen gerecht werden.

4.2 *Kontinuitäten und Brüche – Ausblick*

Nicht weniger schwierig als die Bewertungen und Abgrenzungen rationaler und irrationaler Tendenzen läßt sich die Frage nach der Kontinuität oder Diskontinuität in der historischen Folge der Reformen beantworten. Wenn Reformpäd-

agogik schon insgesamt keine einheitliche Bewegung ist, sondern „Einheit“ immer nur für Teilströmungen reklamiert werden kann, ist sie dann vielleicht eine eigene „Epoche“? JÜRGEN OELKERS hat dies in seiner „kritischen Dogmengeschichte“ der Reformkonzepte bestritten (OELKERS 1989, S. 9–19): Zwischen dem neuzeitlichen Dauerthema pädagogischer Reformen *vor* der „Reformpädagogik“ und dieser selbst seien eindeutige Epochenabgrenzungen nicht möglich. Gleichwohl ist das gehäufte Auftreten von Reformforderungen, -programmen, -versuchen und -modellen, die sich auch in der pädagogischen Literatur als eigenes „Korpus“ (op. cit., S. 18) niedergeschlagen haben, innerhalb des begrenzten Zeitraums von etwa nur einem Dutzend Jahren nicht zu übersehen:

DEWEYS „Laboratory School“ (1894), DEMOLINS' „Éducation nouvelle“ (1898), LIETZ' erstes „Landerziehungsheim“ (1898), ELLEN KEYS Vision vom „Jahrhundert des Kindes“ (1900), die deutschen „Kunsterziehungstage“ (1901/03/05) und BERTHOLD OTTOS „Hauslehrerschule“ (1906), DECROLYS „École de l'Ermitage“ und MONTESSORIS „Casa dei bambini“ (beide 1907) stammen unabhängig voneinander alle aus derselben Zeit. Auch in der Romanliteratur häufen sich in den gleichen Jahren Erziehungs- und Schulkritiken (man denke an HERMANN HESSES „Unterm Rad“ oder ROBERT MUSILS „Der junge Törleß“, beide 1906; zur Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts s. SOLZBACHER 1993). Mag jede der Reformrichtungen ihre eigenen Wurzeln in älteren Traditionen haben – ihr gehäuftes Auftreten läßt diesseits aller geschichtsphilosophischen Deutungen rein deskriptiv die ungefähre Bestimmung einer Anfangsperiode von Reformpädagogik zu, die relativ unproblematisch, wenn auch zugleich im Hinblick auf die wirklichen historischen Epochen vielleicht marginal bleibt.

Deskriptiv ist auch belegbar, daß, wie W. FLITNER (1928) es dargestellt hat, auf eine Anfangszeit voneinander isolierter oder miteinander rivalisierender Einzelreformen schon bald eine Phase der Diskussionen, Gesamtdeutungen, gegenseitigen Kritiken, Anregungen und schließlich von Syntheseversuchen folgte (W. FLITNER 1987, S. 232 ff.).

Problematischer ist die Bestimmung eines Endpunktes oder einer Endphase der Reformpädagogik. In Deutschland wurde nach 1933 zwar nicht jede Reform, wohl aber die Offenheit und Vielfalt pädagogischer Auseinandersetzungen schrittweise eingeschränkt, „gleichgeschaltet“ oder ganz unterbunden. War damit die Reformpädagogik hierzulande gewaltsam beendet, während sie sich „draußen“ weiterentfalten konnte? Wären demnach also in Deutschland die Jahre von 1933 bis etwa 1935 und – wo sich findige Kollegien durch Mimikry noch über weitere Jahre zu retten wußten – zum Teil auch erst die letzten Vorkriegsjahre der Endpunkt?

W. FLITNER hatte schon 1928 konstatiert, daß die (deutsche) Reformbewegung „heute geschichtlich verstanden und beinahe als ein geschlossenes Ganzes dargestellt“ werden könne (op. cit., S. 232): „Wenn dieser Zeitpunkt für eine geistige Bewegung erreicht ist, so pflegt man darin einen Beweis dafür zu sehen, daß ein Abschluß ... erreicht ist und die Schaffenskraft aufhört“. Man richtet sich darauf ein, das Erreichte zu sichten, kritisch zu analysieren und das Festhaltenswerte für die Weitergabe an kommende Generationen in lehrbare Formen zu bringen. Ebendies geschah in der beginnenden erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit Mitte der zwanziger Jahre sowohl in Schriftenreihen und Zeit-

schriften wie auf regionalen, nationalen und internationalen Kongressen und – nicht zu vergessen – in der Lehrerbildung der neu gegründeten Pädagogischen Akademien in Preußen und einiger pädagogischer Universitätsseminare. „Reformpädagogik“ wurde zwar als aktuelles Anregungspotential, zugleich jedoch als ein im wesentlichen abgeschlossenes historisches Kapitel gesehen. Ihre Ideen und teilweise euphorischen Erwartungen bedurften nüchterner Analyse und geduldiger praktischer Umsetzung, wo immer möglich (vgl. AMLUNG u. a. 1993), gerade wenn man ihr Weiterwirken wünschte.

Nun waren die Meinungen hierüber keineswegs einhellig. Selbst im Herausgeberkreis der „Erziehung“ gab es unterschiedliche Positionen: SPRANGERS Kritik der „Erlebnispädagogik“, die zum „Nippen“ und zum „unsoliden Naschen“ statt zu ernsthafter Auseinandersetzung mit den Werken und Gehalten der Geschichte führe (SPRANGER 1927, S. 152), die ganz ähnlichen Einwände A. FISCHERS gegen eine „Sentimentalisierung“ der Literatur- und Kunstfächer (A. FISCHER 1929, S. 123) und TH. LITTS wiederholte Warnungen vor jedem „pädagogischen Expressionismus“ (LITT 1925, S. 44) hielten deutlich auf – freilich wohlwollende – Distanz zur damaligen „pädagogischen Bewegung“, während NOHL gerade diese Bewegung aus ihrer Krise in der Mitte der zwanziger Jahre heraus wiederbeleben und später auch über die NS-Zeit hinaus retten wollte (NOHL 1949 b, S. 229).

Die Frage nach dem Ende der Reformpädagogik läßt sich vielleicht klarer beantworten, wenn man – deutlicher als bisher üblich – unterscheidet zwischen ihren „Pionieren“ (FLITNER/KUDRITZKI, 1961, Bd. 1), zu denen auch Erfinder, Experimentatoren und Begründer von Modellen gehören, und den durch diese erst ermöglichten Schultraditionen, die sich dann über kürzere oder längere Zeiten forterbten und weiterentwickelten. Also etwa zwischen der Gründung der Landerziehungsheime und ihren unterschiedlichen weiteren Schicksalen, an denen zunächst auch wieder „Pioniere“ und neue Gründungsväter beteiligt waren, bevor ihre Tradition mit oder ohne Unterbrechung in ruhigere Bahnen münden konnte. Oder zwischen der ersten Realisierung des Konzepts der damals revolutionären Werks-Schule von RUDOLF STEINER in der Waldorf-Astoria-Fabrik 1919 in Stuttgart und der nachfolgenden späteren Tradition der sich international ausbreitenden „Waldorfpädagogik“ und ihrer lehrmäßigen und organisatorischen Verfestigung. Bei einer solchen Unterscheidung wären Beginn, Höhepunkt und Ende der Reformimpulse selbst wohl in den meisten Fällen (nicht nur in Deutschland) im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zu lokalisieren. Nicht jeder dieser Impulse hat zur Gründung eigener realer „Schulen“ geführt: Die „Arbeitsschulidee“ etwa hat sich im öffentlichen wie im reformpädagogischen Privatschulwesen vor allem auf dem Weg einer inneren Ansteckung oder über die Lehrerbildung verbreiten müssen. Wo jedoch einige Schultraditionen gestiftet wurden, wäre deren Fortleben von Schule zu Schule im einzelnen zu prüfen. Einige Fäden sind längst abgerissen, fast schon vergessen. Andere Traditionslinien verstärken sich in einer gegenwärtigen Expansionsphase kräftig: Montessorischulen, Jena-Plan-Schulen in den Niederlanden, Waldorfschulen erleben geradezu einen „Boom“; wieder andere Reforminstitute haben sich nach wechselvollen Schicksalen als zeitüberdauernde Anstalten (wie die Odenwaldschule) hohes Ansehen erworben. Ein orientierender Sammelband von H. RÖHRS über „Die Schulen der Reformpädagogik heute“ (1986)

stellt für eine differenzierende Prüfung dieses Nachlebens ein reiches, freilich noch fragmentarisches Material bereit (vgl. auch KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER 1984). Als Quintessenz läßt sich wohl festhalten: „Schulen der Reformpädagogik“ gibt es bis heute in großer Zahl, auch wenn die Reformpädagogik als „Bewegung“ oder als Bündel von Einzelbewegungen inzwischen längst „geschichtlich verstanden“ werden kann.

Wie es Reformen *vor* der „Reformpädagogik“ gegeben hat, so gibt es sie freilich auch *nach* ihr. Doch ist es mittlerweile Konsens und Usus in der pädagogischen Diskussion, diese jüngeren Reformen nicht mehr „Reformpädagogik“ zu nennen. Einzelversuche und -modelle werden seit den fünfziger Jahren (vgl. CHIOU 1955) mit ihren je eigenen Namen benannt. Und wo sich neue „Bewegungen“ zusammenfinden und eigene Schulen favorisieren, da nennen sich diese eher „Alternativschulen“ (übrigens außerhalb wie auch innerhalb des öffentlichen Schulwesens). Der Name „Reformpädagogik“ wird gemieden wegen seiner Assoziationen zur Epoche der „Wandervögel“ und „Lebensreformer“, zum Irrationalismus und seinen nationalistischen Beimischungen, die vielen Kritikern im Rückblick als „präfaschistisch“ erscheinen. Daß gleichwohl auch Alternativschulen, vielleicht ohne es immer zu wissen, mit ihren Ideen auf einem Boden agieren, den Reformpädagogen bereitet haben, hat RÖHRS zu Recht dazu veranlaßt, ihnen in seinem Sammelband als „Alternativschulen auf dem Hintergrund der Reformpädagogik“ einen eigenen Hauptteil zu widmen (RÖHRS 1986, S. 241–401).

Abschließend noch einige Bemerkungen zu dem wiederholt behaupteten „präfaschistischen“ Charakter deutscher Reformpädagogik: Dieses Epitheton aus der marxistischen Terminologie mag sich in bestimmten politischen Kampfzeiten als wirksam erwiesen haben; es tut jedoch den italienischen Faschisten Unrecht, seitdem die Nationalsozialisten den deutschen Namen mit dem Völkermord von Auschwitz geschändet haben. – Aber man weiß ungefähr, was gemeint ist: Ohne Zweifel gibt es von den teilweise erschreckenden nationalistischen und antiliberalen Tönen bei so manchen Kulturkritikern und Reformpädagogen nahtlose Übergänge zur NS-Zeit (vgl. KEIM 1991). Der LIETZ-Nachfolger ALFRED ANDREESSEN, der frühere WYNEKEN-Mitarbeiter MARTIN LUSERKE (SCHWERDT 1993) oder der Bremer Schulreformer HEINRICH SCHARRELMANN haben sich wie manch anderer Pädagoge nach 1933 zur „nationalen Revolution“ bekannt. PETER PETERSEN hat – wohl um seinen Jena-Plan zu retten –, sich den Nationalsozialisten unverdächtig gemacht, indem er seine national-kulturkämpferischen und antiliberalen Töne schlicht beibehielt, auch wenn ihm der „Hornvieh-Nationalismus“ (NIETZSCHE) jederzeit als inhuman galt und zuwider war. Dies ist *eine* der möglichen Kontinuitäten.

Andererseits hat die Idee der LIETZschen Landerziehungsheime ähnlich der Arbeits- und der Einheitsschulidee schon seit den frühen zwanziger Jahren auch nach Palästina gewirkt, wo sie von den dortigen „Pionieren“ der „Kibbuzim“ als hilfreiche pädagogische Leitvorstellungen übernommen und integriert wurden, von denen noch bis heute in Israel mit großem Respekt gesprochen wird (vgl. LIEGLE 1985). Auch die leidvollen Wege so mancher Reformpädagoginnen und -pädagogen ins Exil, wie die von MINNA SPECHT oder ANNA SIEMSEN, PAUL GEHEEB und KURT HAHN, ihre dortige oft mühevollte Weiterarbeit (vgl. FEIDELMERTZ 1983 und 1986) enthalten ein eigenes Engagement für Kontinuität in der

pädagogischen Sache. Zugleich hatten GEHEEB wie auch HAHN ihren in Deutschland verbleibenden Kollegien ihre Zustimmung gegeben, sich zur Rettung ihrer Schulen, solange es pädagogisch und moralisch vertretbar schien, auf die neuen Gegebenheiten einzustellen; und in der Tat konnte wenigstens ein Teil der Substanz ihrer Anstalten bis in die Kriegsjahre erhalten werden. Auch MARTIN BUBERS Weiterarbeit für die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland noch bis 1938 zeugt als „Aufbau im Untergang“ (SIMON 1959; vgl. SCARBATH/SCHEUERL 1991, S. 215) von einer eigenen Kontinuität in der Sache, die unter unendlichen Schwierigkeiten, Demütigungen und Opfern festgehalten wurde, solange es irgend ging. Und wie andere Reformanstalten wurden auch die Waldorfschulen nicht sofort geschlossen; einige ihrer Leiter und Lehrer emigrierten, während die im Lande verbleibenden Kollegien sich zunächst um staatliche Anerkennung als „Versuchsschulen“ bemühten und dabei im Gegeneinander der Partei- und Staatsinstanzen zeitweise sogar auf Protektion hoffen durften, bis für die meisten von ihnen um 1938 dann doch das Ende verfügt wurde (vgl. LESCHINSKY 1983; LEIST/LEBER 1984).

Was also heißt „Kontinuität“ im Hinblick auf Reformpädagogik und Nationalsozialismus? ADOLF REICHWEIN, eines der Opfer des Widerstands, war Reformpädagoge, redete und schrieb in ihrer Sprache. JANUSZ KORCZAK, der seine Ghetto-Kinder vor den Gaskammern von Treblinka 1942 nicht im Stich lassen wollte, verstand sich als pädagogischer Reform (KORCZAK 1967 und 1978; KUNZ 1994). Beide „Bewegungen“, die pädagogische und die nationalsozialistische, sind viel zu unterschiedlich in sich, als daß sie für die Kontinuitätsfrage eindimensionale Antworten erlaubten.

kehrt man die Fragestellung einmal versuchsweise um und fragt von der NS-Ideologie her, aus welchem „Erbe“ sie gezehrt habe, so fallen zwar viele „jugendbewegte“ Versatzstücke auf, deren sich etwa die Hitler-Jugend trotz ihrer Feindschaft zur „bündischen Jugend“ bedient hat: Fahrten, Lieder, Lagerfeuer, Heimabende – wenn auch schon bald durch martialischen Gleichschritt verfremdet. Auch eine Distanz zur traditionell „höheren“, besonders altsprachlichen Bildung fällt auf, wie man sie schon bei Kaiser WILHELM II. und danach auch manch wackerem Reform (finden kann. Doch weder die Wendung zum Kinde noch die geistige Aktivierung zur Selbsttätigkeit, weder Projektunterricht noch freies Gespräch waren zur „Gleichschaltung“ besonders geeignet. Selbst die „Führer“-Ideologie der Nazis war nicht die der Bünde und Kleingruppen aus der Jugendbewegung. Die Propagandisten des „Dritten Reiches“ spielten zwar teilweise virtuos auf allen Klaviaturen, die ihnen der „Zeitgeist“ bot. Doch daß sie außer einigen verschwommenen Vorstellungen von „Gemeinschaft“ und „Volksorganismus“ bei Reformpädagogen weniger zu erben hatten als bei einer eher banalen, manchmal auch „schwarzen“ Gewohnheitspädagogik, die gegen Reformversuche schon immer immun war, oder bei den Kadettenanstalten und dem Militärdrill des 19. Jahrhunderts, kann nicht verborgen bleiben (vgl. SCHEUERL 1985, S. 133–137).

Dies darf keine Rechtfertigung für viele bedrückende Hypothesen auch aus reform-euphorischen Denk- und Redeweisen sein, die da glauben machen wollten, man könne „Menschen formen“ nach vorgefaßten Idealbildern. Aber auch dies war ja bereits innerhalb der reform-kritischen Debatten der späten zwanziger Jahre längst durchschaut (so bei LITT 1927/1949, S. 52 ff.), und es erinnert

abermals an den Rat, mit Pauschalurteilen über „die“ Reformpädagogik vorsichtig zu sein.

Was also bleibt – außer dem Rat, zwischen unterschiedlichen, ja einander widersprechenden Reformansätzen zu differenzieren – als festzuhaltendes Ergebnis dieses einführenden Durchgangs? Es bleiben „unendliche Themen der Reform“ (A. FLITNER 1992, S. 209 ff.), also Themen für heute und morgen, die pädagogisch aktuell bleiben (sollten), wo immer pädagogisches Leben sich regt. FLITNER listet solche Themen in zwölf kurzen Thesen auf, die eine Bilanz der Motive, Leitgedanken und Praktiken aus den pädagogischen Reformansätzen des 20. Jahrhunderts zu ziehen suchen. Es seien hier nur die Überschriften dieser Themen genannt:

- Kinder verstehen,
- Selbständigkeit ermutigen,
- Ausdruck und Gestaltung ermöglichen,
- „ganzheitlich“ lehren und lernen,
- Begabungen finden und fördern,
- Gemeinschaft über Konkurrenz setzen, Ausgrenzungen überwinden,
- Kinder hilfreich beurteilen,
- Vertiefung und „Einwurzelung“ anbahnen,
- Konzentration und Stille üben,
- Brücken zur „Wirklichkeit“ schlagen,
- an die großen Aufgaben öffentlicher Verantwortung heranzuführen,
- eine „Kultur“ des Lebens und Arbeitens entwickeln.

Für jedes dieser Leitmotive lassen sich in dem ausgebreiteten Material der pädagogischen Reformen unseres Jahrhunderts Ideen und Modelle, Forderungen und erfindungsreiche Praktiken finden. Sie harmonisieren nicht immer miteinander. Da sie sich in ihrer Gegensätzlichkeit sogar oft genug aneinander reiben, kommen sie zu keinem Stillstand – es sei denn in der Erstarrung festgezurrtter Normierungen, gegen die über kurz oder lang der lebendige Umgang von Alt und Jung, Erziehern, Kindern und Jugendlichen „neues“ Reformbegehren anmelden wird, das oft genug auf alte, uneingelöste Ideen zurückgreifen kann. Kriterium für das Offenhalten eines lebendigen pädagogischen Umgangs inmitten aller Verfestigungen und Versteinerungen unserer perfektionistisch „verwalteten Welt“ bleibt eine „dialogische“ Grundeinstellung zum anderen (BUBER 1925) und die Bereitschaft, auch die immer wieder neuen Sachfragen, die sich dabei stellen, nicht rechthaberisch und dogmatisch einseitig, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven und vor allem auch von der jeweiligen Gegenseite her zu sehen und zu erfahren.

5. Literatur

- ADORNO, TH. W.: Kritik des Musikanten (1952). In: TH. W. ADORNO: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen 1956; 1972, S. 62–101.
- ADORNO, TH. W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947. Neuausg. Frankfurt a. M. 1971.
- AMLUNG, U.: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskund-

- lers und Widerstandskämpfers. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, Bd. 12.) 2 Bde. Frankfurt a. M. 1991.
- AMLUNG, U./HAUBFLEISCH, D./LINK, J.-W./SCHMITT, H. (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1993.
- ANWEILER, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. Berlin/Heidelberg 1964;²1978.
- ANWEILER, O.: Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: *Bildung und Erziehung* 14 (1961), S. 385–404.
- BADRY, E.: Die Gründer der Landerziehungsheime. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 152–169.
- BENNER, D./KEMPER, H.: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans [von Peter Petersen]. Weinheim/Basel 1991.
- BERNFELD, S.: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Berlin 1921. Wiederabdruck in: S. BERNFELD: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*. Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. L. v. WERDER/R. WOLFF. Bd. 1. Darmstadt 1969, S. 84–191.
- BERNFELD, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig/Wien/Zürich 1925. Neuausgabe Frankfurt a. M. 1967.
- BLONSKIJ, P.P.: *Die Arbeitsschule*. Berlin 1921.
- BÖHM, W.: Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1969.
- BÖHM, W. (Hrsg.): Maria Montessori. Texte zur Diskussion. Bad Heilbrunn 1971.
- BÖHM, W.: *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*. Bad Heilbrunn 1973.
- BÖHM, W.: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: *Pädagogische Rundschau* 28 (1974), S. 763–781.
- BOHNSACK, F.: *Erziehung zur Demokratie*. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976.
- BOHNSACK, F.: John Dewey. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 85–102.
- BOHNSACK, F./KRANICH, E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Der Beginn eines notwendigen Dialogs. Weinheim/Basel 1990.
- BOLLNOW, O.F.: *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart 1959;⁶1984.
- BRINKMANN, G./FRIEDRICH, L./HEILAND, H./KLASSEN, Th.F./LINGELBACH, K.Ch. (Hrsg.): *Theorie der Schule*. Schulmodelle I und II. Bd. 1: Reformpädagogik; Bd. 2: Gesamt- und Alternativschulen. Königstein i. T. 1980.
- BRITSCH, G.: *Theorie der bildenden Kunst*. Hrsg. von E. KORNMAN. München 1926.
- BUBER, M.: Über das Erzieherische (1925). In: M. BUBER: *Dialogisches Leben*. Zürich 1947, S. 259–289. Auch in: M. BUBER: *Reden über Erziehung*. Heidelberg 1953, S. 11–49.
- CHIOUT, H.: *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Dortmund 1955.
- DECROLY, O.: Siehe DESCŒUDRES und HAMAÏDE.
- DEMOLINS, E.: *L'éducation nouvelle*. L'École des Roches. Paris 1898;²1901.
- DESCŒUDRES, A.: *Erziehungsspiele nach Dr. Decroly und Frl. Monchamps für kleinere Kinder und Zurückgebliebene*. Weinfelden 1914.
- DEWEY, J.: *The School and Society*. Chicago 1900;²1915.
- DEWEY, J.: *Democracy and Education*. New York 1916. Deutsch: *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig 1949;³1964.
- DEWEY, J./KILPATRICK, W.H.: *Der Projektplan*. Weimar 1935.
- DIETRICH, Th. (Hrsg.): *Die pädagogische Bewegung vom Kinde aus*. Bad Heilbrunn 1966.
- DIETRICH, Th. (Hrsg.): *Die Landerziehungsheimbewegung*. Bad Heilbrunn 1967.
- DIETRICH, Th. (Hrsg.): *Unterrichtsspiele von Herbart bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn 1969.
- DIETRICH, Th.: *Die Pädagogik Peter Petersens*. Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule. Bad Heilbrunn 1986.
- DRÄBING, R.: *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“*. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys. Frankfurt a. M./Bern 1990.
- EHMER, H.K. (Hrsg.): *Visuelle Kommunikation*. Köln 1971.
- EHMER, H.K.: *Ästhetische Erziehung und Subjektivität*. In: *Kunst und Unterricht*, Sonderheft 1980, S. 4–13.
- EHRENTREICH, A.: *50 Jahre erlebte Schulreform – Erfahrungen eines Berliner Pädagogen*. Frankfurt a. M./Bern 1985.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): *Schulen im Exil*. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.

- FEIDEL-MERTZ, H.: Schule im Exil. Bewahrung und Bewährung der Reformpädagogik. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986, S. 233–239.
- FERRIERE, A.: L'École active. Genf 1920. Deutsch: Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule. Weimar 1927.
- FINCKH, H.J.: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt a.M. 1977.
- FISCHER, A.: Kunst und Methodik. In: Schulmusikalische Zeitdokumente. Berichte des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Leipzig 1929, S. 111–133.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von DORIS KNAB. München 1992.
- FLITNER, W.: Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 4 (1928), S. 242–239; Wiederabdruck in: W. FLITNER: Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. (Gesammelte Schriften, Bd. 4.) Paderborn 1987, S. 232–242.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1968. (Zuvor unter dem Titel: Europäische Gesittung. Zürich/Suttgart 1961.) Jetzt in: W. FLITNER: Gesammelte Schriften, Bd. 7. Paderborn 1990.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung; Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf/München 1961 und 1962.
- FOERSTER, F.W.: Jugendlehre. Berlin 1904; Zürich ⁹1959.
- FOERSTER, F.W.: Schule und Charakter. Berlin 1907; Zürich ¹⁵1953.
- FOERSTER, F.W.: Erziehung und Selbsterziehung. Zürich 1921.
- FREINET, C.: L'éducation du travail. Neuchâtel 1946.
- FREINET, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn 1965.
- FREINET, C.: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. Reinbek 1981.
- FROESE, L.: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg 1956; erw. Aufl. 1963.
- FROESE, L.: Anton Makarenko. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 196–211.
- FÜHR, CH.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- FURCK, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 99–115.
- FURCK, C.-L.: Widersprüche in der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 457–471.
- GANSBERG, F.: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Leipzig 1904.
- GANSBERG, F.: Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik. Leipzig 1909.
- GANSBERG, F.: Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Leipzig 1911.
- GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917;²1922;³1930.
- GAUDIG, H.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Leipzig 1922;⁵1925.
- GEHARD, J.: Die Schule am Dulsberg. Das Werden einer neuen Hamburger Volksschule. Jena 1927.
- GEHARD, J.: Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. Hamburg 1947.
- GEISLER, GEORG (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 18.) Weinheim 1952;⁹1994.
- GEISLER, GERT: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 913–940.
- GIORDANO, R.: Die zweite Schuld. Hamburg 1987.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Braunschweig/Hamburg 1920.
- GLÄSS, TH. (Hrsg.): Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer. (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 26.) Langensalza o.J. [1932]; Neuaufl. Weinheim 1961.
- GLÖCKEL, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim 1964.
- GLÖCKEL, O.: Die österreichische Schulreform. Feststellungen im Kampf gegen die Schulverderber. Wien 1923.
- GLÖCKEL, O.: Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform. Zürich 1939.
- GÖTSCH, G.: Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. 2 Bde. Wolfenbüttel 1949;²1953.

- GÖTZE, C.: Das Kind als Künstler. Hamburg 1898.
- GRUNDER, H.-U.: Seminarreform und Reformpädagogik. (Explorationen, Bd. 6.) Bern 1993.
- GRUSCHKA, A.: Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 575–596.
- GÜNTHER, K.-H.: Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann. In: Erziehung und Leben. Hrsg. von O.F. BOLLNOW. (Anthropologie und Erziehung, Bd. 4.) Heidelberg 1960, S. 13–36.
- GÜNTHER, K.-H., u. a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. (Bibliothek des Lehrers, Abt. I: Grundlagen der sozialistischen Pädagogik.) Erw. und verbesserte Aufl. Berlin (Ost) 1960.
- HAASE, O.: Musisches Leben. Hannover 1951.
- HAGENER, C.: Schule als gestaltete Lebenswelt des Kindes. Hamburg 1936.
- HAGENER, D.: Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik. (Veröffentlichungen aus dem Staatsarchiv der Freien Hansestadt Bremen, Bd. 39.) Bremen 1973.
- HAGENER, D.: Die Hamburger Versuchsschulen der Weimarer Jahre. Ihre Programmatik und Realität im Umfeld gesellschaftlicher Bewegungen. In: Hamburg – Stadt der Schulreformen. Hrsg. von P. DASCHNER/R. LEHBERGER. Hamburg 1990, S. 26–41.
- HAMAÏDE, A.: Die Methode Decroly. Weimar 1928.
- HANSEN-SCHABERG, I.: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918–1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 22.) Frankfurt a. M./Bern 1992.
- HARTLAUB, G.F.: Der Genius im Kinde. Breslau 1922.
- HECKER, H./MUCHOW, M.: Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig ²1931.
- HEIMPEL, E.: Pestalozzi – Wichern – Makarenko. In: Die Sammlung 12 (1957), S. 242–250.
- HENNINGSEN, J.: Berthold Otto. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 127–139.
- HESSEN, S.: Fröbel und Montessori. Versuch einer philosophischen Theorie des Spiels. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 65–99 (a)
- HESSEN, S.: Fröbel und Montessori. Die Idee der Arbeitsschule und der Dalton-Plan. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 502–528 (b).
- HESSEN, S.: Fröbel und Montessori. Eine Gegenkritik. In: Die Erziehung 3 (1928), S. 78–96.
- HESSEN, S.: Leo Tolstoj als Pädagoge. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 1–27.
- JÖRG, H.: Arbeitsmethoden der Freinet-Pädagogik in der Schule – ein französisch-deutsches Experiment. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986, S. 197–208.
- KARSEN, F.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart/Berlin 1921.
- KARSEN, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923.
- KARSTÄDT, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: Handbuch der Pädagogik. Hrsg. von H. NOHL/L. PALLAT. Bd. 4. Langensalza 1928, S. 333–364.
- KASSNER, P./SCHEUERL, H.: Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 647–661.
- KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Frankfurt a.M./Bern 1991.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Leipzig 1905.
- KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig/Berlin 1912; ¹¹1955.
- KERSCHENSTEINER, G.: Theorie der Bildung. Leipzig 1926; ³1931.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Studien. (Schwedisches Original 1900; ¹⁴1908.) Neu herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von U. HERRMANN. Weinheim/Basel 1992.
- KLASSEN, Th.F./SKIERA, E. (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr 1984. Heinsberg 1984.
- KLASSEN, Th.F./SKIERA, E./WÄCHTER, B. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1990.
- KLOSS, H.: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen. Stuttgart 1955.
- KNOLL, M.: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 663–674.
- KNOLL, M.: Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungsgeschichte 1876–1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 501–517.

- KNOLL, M.: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992), S. 89–108.
- KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll. Warschau 1918/19; deutsch: Göttingen 1967.
- KORCZAK, J.: Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik. Posthum deutsch hrsg. von E. DAUZENROTH/A. A. HAMPEL. Gütersloh 1978.
- KOSSE, W.: Peter Petersen. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 183–195.
- KOSSOLAPOW, L.: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktivierungstendenzen im Industriezeitalter. Frankfurt a.M. 1975.
- KRANICH, E.-M./RAVAGLI, L. (Hrsg.): Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik. Stuttgart 1990.
- KRETSCHMANN, J.: Natürlicher Unterricht. Breslau 1933. Neuausgabe (KRETSCHMANN, J./HAASE, O.) Wolfenbüttel/Hannover 1948.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.
- KUNZ, L. (Hrsg.): Einführung in die Korczak-Pädagogik. Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen. Weinheim/Basel 1994.
- LAGARDE, P.D.E.: Deutsche Schriften. 2 Bde. (1878/81). Göttingen 1978.
- LANGBEHN, J.: Rembrandt als Erzieher (anonym „von einem Deutschen“). Leipzig 1980; ⁷¹1928.
- LANGWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1945. München 1989.
- LEIST, M./LEBER, ST.: Waldorfschulen im „Dritten Reich“. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 89–96.
- LESCHINSKY, A.: Waldorfschulen im Nationalsozialismus (mit einem Gutachten von A. BÄUMLER über die Waldorfschulen, 1937). In: *Neue Sammlung* 23 (1983), S. 255–283.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: A. LESCHINSKY/P.M. ROEDER (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 1. Reinbek 1980, S. 283–391.
- LIEGLE, L.: Tagträume, Wirklichkeit und Erinnerungsspuren im jüdischen Gemeinwesen Palästinas. In: *Neue Sammlung* 25 (1985), S. 60–77.
- Lietz, H.: Emlhostobba. Roman oder Wirklichkeit? Berlin 1897.
- LIEZT, H.: Gründungsaufwurf für das erste Deutsche Landerziehungsheim auf dem Landgut „Pulvermühle“ bei Ilsenburg im Harz (1898). In: DIETRICH 1967, S. 15 ff.
- LIEZT, H.: Die Deutsche Nationalschule. Leipzig 1911.
- LIEZT, H.: Deutsche Landerziehungsheime. Grundsätze und Einrichtungen. Leipzig 1913.
- LIGTHART, J.: Pädagogik des vollen Lebens. Weimar 1931.
- LINDENBERG, CH.: Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Reinbek 1975.
- LINDENBERG, CH.: Rudolf Steiner. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 170–182.
- LINDENBERG, CH.: Die Lebensbedingungen des Erziehens. Von Waldorfschulen lernen. Reinbek 1981.
- LINDENBERG, CH.: Rudolf Steiner – mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek 1992.
- LITT, TH.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Leipzig 1925.
- LITT, TH.: Führen oder Wachslernen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig/Berlin 1927; Stuttgart ⁴1949; ¹³1967.
- LORINSER, K.-I.: Zum Schutze der Gesundheit in Schulen. In: *Medizinische Zeitung* (Berlin) 5 (1836), S. 1–4.
- MAKARENKO, A.S.: Werke. Deutsche Ausgabe. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Berlin (Ost) 1959 ff.
- MAKARENKO, A.S.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. H.E. WITTING. Paderborn ²1969.
- MAKARENKO, A.S.: Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe (zweisprachig). 13 Bde. Hrsg. von L. FROESE u. a. Ravensburg 1976 ff.
- MASCHMANN, I./OELKERS, J. (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985.
- Mayrhofer, H./Zacharias, W. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek 1976.
- MESSERSCHMID, F./HAAG, E./BARTNING, O.: Musische Bildung. Wesen und Grenzen. Würzburg 1954.
- MEISSNER, E.: Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung. Weinheim 1965.
- MONTESSORI, M.: Mein Handbuch (1914). Stuttgart 1922; ²1928.
- MONTESSORI, M.: Montessori-Erziehung für Schulkinder. Stuttgart 1926.
- MONTESSORI, M.: Kinder sind anders (Original: *Il segreto dell'infanzia*). Stuttgart 1952.
- NEILL, A.S.: Summerhill. London 1962; deutsche Ausgabe unter dem Titel: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Reinbek 1970.

- NELSON, L.: Ethischer Realismus (1921). Göttingen/Hamburg ³1949.
- NELSON, L.: Leonard Nelson zum Gedächtnis. Hrsg. von M. SPECHT/W. EICHLER. Frankfurt a.M./Göttingen 1953.
- NELSON, L.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. H.-J. HEYDORN. Frankfurt a.M./Köln 1974.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme (1911). In: Nohl 1949b, S. 28–38.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung in der Schule (1925). In: Nohl 1949b, S. 39–49.
- NOHL, H.: Die Einheit der pädagogischen Bewegung (1926). In: Nohl 1949b, S. 21–27.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (Ursprünglich zwei Artikel im Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1930/33.) 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1935; 3., unveränderte Aufl. Frankfurt a.M. 1949 (a).
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949 (b).
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770 bis 1830. Hrsg. v. O.F. BOLLNOW/F. RODI. Göttingen 1970.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände und Registerband. Langensalza 1928–1933.
- OELKERS, J.: Petersen und die Reformpädagogik. In: MASCHMANN/OELKERS 1985, S. 55–99.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. (Zeitschrift für Pädagogik. 22. Beiheft.) Weinheim/Basel 1988, S. 195–219.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OELKERS, J.: Petersen und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Bezugspunkte – Exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl. Hrsg. von W. KEIL. Regensburg 1989, S. 99–130.
- OESTREICH, P.: Entschiedene Schulreform. Hrsg. v. H. KÖNIG/M. RADTKE. Berlin (Ost) 1978.
- OESTREICH, P.: Pädagogik und Politik. Hrsg. v. W. BÖHM. Bad Heilbrunn 1973.
- OPPOLZER, S.: Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner. Ein geistesgeschichtlicher Beitrag zur Waldorfpädagogik. (Diss.) Münster 1959.
- OTT, E.: Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 619–632.
- OTTO, B.: Hauslehrerbestrebungen. Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift. Leipzig 1905.
- OTTO, B.: Arbeit oder Spiele? In: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 10. Jg. Großlichterfelde bei Berlin 1910.
- OTTO, B.: Volksorganisches Denken. 4. Bde. Berlin 1925/26.
- OTTO, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. L. KREITMEYER. Paderborn 1963.
- OTTO, G.: Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Hrsg. v. Th. ELLWEIN/H.H. GROOTHOFF/H. RAUSCHENBERGER/H. ROTH. Bd. 1. Berlin 1969, S. 227–281.
- OTTO, G./ZEINERT, P. (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik. O.O. 1975.
- PARKHURST, H.: Education on the Dalton-Plan. London 1922; ²1962.
- PEHNKE, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1992.
- PETERSEN, P.: Die neuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- PETERSEN, P.: Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927. Unter dem Titel „Der kleine Jena-Plan“: Braunschweig ab 1946 in vielen Neuauflagen (vgl. hierzu: BENNER/KEMPER 1991).
- PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza 1937; Braunschweig ³1951.
- PETRAT, G.: Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 575–594.
- PÖGGELER, F.: Katholische Erziehung und Schulreform im 20. Jahrhundert. In: F. PÖGGELER (Hrsg.): Das Wagnis der Schule. Freiburg 1963.
- POSTE, B.: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Frankfurt a.M./Bern 1993.
- PRAEHAUSER, L.: Erfassen und Gestalten. Die Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte. Salzburg 1950.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthropologie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.

- READ, H.: Education through Art. London 1943. Deutsch: Erziehung durch Kunst. O. O. 1962.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart 1937. Überarb. Neuauflagen 1951/1955/1964/1967. Jetzt als kommentierte Neuauflage: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Hrsg. v. W. KLAFFI/U. AMLUNG/H. CH. BERG/H. LENZEN/P. MEYER/W. WITTENBRUCH Weinheim/Basel 1993.
- REITER, H. (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim 1996.
- RICCI, C.: L'arte dei bambini. Mailand 1887; deutsch: Leipzig 1906.
- RIST, G./SCHNEIDER, P.: Die Hibernia-Schule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen. Reinbek 1977.
- RÖHRS, H.: Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von KURT HAHN. Heidelberg 1966.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Stuttgart 1965;²1982.
- RÖHRS, H.: Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Rheinstetten 1977.
- RÖHRS, H.: Die progressive Erziehungsbewegung. Ursprung und Verlauf der Reformpädagogik in den USA. Hannover 1977.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1980; 3. Aufl. mit dem Untertitel: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim/Basel 1991.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf 1986.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik – Illusion oder Realität? Ein Kapitel der internationalen Reformpädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 562–583.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993), S. 3–27.
- RÜLCKER, T./KASSNER, P. (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Frankfurt a. M./Bern 1992.
- RUMPF, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.
- SALZMANN, CH.: Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Aktualisierung. Dargestellt am Beispiel Peter Petersens und Adolf Reichweins. Heinsberg 1987.
- SCARBATH, H.: Abschnitt über S. Bernfeld im Artikel: Karl Marx. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 7–33, darin S. 32f.
- SCARBATH, H./SCHEUERL, H.: Martin Buber. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 202–204.
- SCHARRELMANN, H.: Herzhafter Unterricht. Hamburg 1910.
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel 1969;⁷1980.
- SCHEUERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zur weiteren Entwicklung. (Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 2.) Stuttgart 1968;²1970.
- SCHEUERL, H.: Zur Sprache deutscher Reformpädagogen in ihrem Verhältnis zum Dritten Reich. In: 1933 in Gesellschaft und Wissenschaft. Ringvorlesung 1982/83. Hrsg. v. der Pressestelle der Universität Hamburg. Hamburg 1984. Teil 2, S. 21–42.
- SCHEUERL, H.: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß. Stuttgart 1985.
- SCHEUERL, H.: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim 1954. Neuauflage: Das Spiel, Bd. 1. Weinheim/Basel 1990 (darin besonders der Abschnitt I A: Das Spiel in der pädagogischen Reformbewegung, S. 17–65).
- SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 1979;⁴1991.
- SCHEUERL, H.: Die Pädagogik der Moderne. Ein Lesebuch. München 1992.
- SCHEUERL, H.: Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 295–311.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim/Basel 1973.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Der Streit um Montessori. Freiburg 1961;²1962.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Montessori. Darmstadt 1980.
- SCHWERDT, U.: Martin Luserke (1880–1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie. Frankfurt a. M./Bern 1993.

- SIMON, E.: Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand. Tübingen 1959.
- SKIERA, E.: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden. Weinheim/Basel 1982.
- SOLZBACHER, C.: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik. Frankfurt a. M./Bern 1993.
- SPECK, H.: (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 2 Bde. Stuttgart 1978.
- SPRANGER, E.: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 142–164.
- SPRANGER, E.: Innere Schulreform (1949 unter dem Titel „Entschiedene Schulreform – von innen“; in: Wirtschaftszeitung, Jg. 4, vom 1.1.1949). Überarbeitete Fassung in: E. SPRANGER: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1952; ⁷1962, S. 58–71. Jetzt in: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften, Bd. III. Hrsg. v. L. ENGLERT. Heidelberg 1970, S. 177–187.
- STEINER, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (1907). 5.–9. Aufl. Bern 1919.
- STEINER, R.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (1919). Dresden 1940.
- Summerhill: Pro und Contra. Reinbek 1971.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/Wien 1985.
- TOLSTOI, L.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. Th. RUTT. Paderborn 1960.
- ULLICH, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/München 1986.
- ULLICH, H.: Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893–918.
- VEEN-BOSSE, B. VAN: Konzentration und Geist. Die Anthropologie in der Pädagogik Maria Montessoris. In: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. (Anthropologie und Erziehung, Bd. 11.) Heidelberg 1964, S. 101–160.
- VOSS (=ILSCHNER), L.: Rembrandt als Erzieher und seine Bedeutung. Studie über die kulturelle Struktur der neunziger Jahre. (Diss.) Göttingen 1926.
- WARNER, Th.: Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst. Darmstadt 1954.
- WARTENWEILER, F.: Lighthart, Jan. In: Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden. Bd. III. Bern 1952, S. 285.
- WEHLE, G.: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. Weinheim 1956; ²1964.
- WENIGER, E.: Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie. Einleitung zu: Handbuch der Pädagogik. Hrsg. v. H. NOHL/L. PALLAT. Bd. III. Langensalza 1930, S. 3–7.
- WENIGER, E.: Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung. In: Krisis – ein politisches Manifest. Weimar 1932, S. 264–276. Jetzt in: E. WENIGER: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel ²1990, S. 95–106.
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis: Weinheim 1957; ³1964.
- WENIGER, E.: Erziehung, Politik, Geschichte. Ausgewählte und kommentiert von H. GASSEN. Weinheim/Basel 1990.
- WENIGER, E.: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Ausgewählt und kommentiert von H. GASSEN. Weinheim/Basel 1990.
- WENIGER, E.: Zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von B. SCHÖNIG. Weinheim/Basel 1990.
- WILHELM, Th.: Die Pädagogik Kerschensteiners – Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart 1957.
- WILHELM, Th.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1959; überarbeitete Neuauflagen ⁴1967 und ⁵1977.
- WILHELM, Th.: Georg Kerschensteiner. In: SCHEUERL 1991, S. 101–126.
- WINKEL, R. (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988 (darin besonders das Kapitel „Die Reformpädagogik“ von J. OELKERS, S. 183–228, und die dazu gehörenden Textproben, S. 312–323).
- WITTIG, H.E.: Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik. (Diss.) Frankfurt a. M. 1964.
- WOLGAST, H.: Schulbürokratismus. Vortrag 1905 (siehe GLÄSS 1932, S. 28).
- WOTHGE, R.: Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus. (Habil.-Schrift) Halle 1955.

WYNEKEN, G.: Schule und Jugendkultur. Jena 1913; ³1919.

ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Jena 1916. Neuausgabe mit Kommentar und Bibliographie von U. SANDFUCHS in: Documenta Paedagogica, Bd. 4. Hildesheim/New York 1985.

ZEIDLER, K.: Pädagogischer Reisebericht durch acht Jahrzehnte. Hamburg 1974.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 22589 Hamburg